

PROTOCOLO VERBAL: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LEITURA/ESCRITA

*Lucia Rottava*¹

RESUMO

Este artigo discute o processo de construção de sentidos em leitura/escrita, observado com base em dados coletados em protocolos verbais. Os dados são de sujeitos hispano-falantes, aprendizes de português como segunda língua (PE-L2). Os resultados indicam que a proximidade tipológica entre as línguas é um fator de facilidade, em virtude de os sujeitos já apresentarem um 'nível limiar' na língua-alvo, mas essa proximidade levou-os a inserir palavras da língua materna, além de não ser suficiente para produzir textos na língua-alvo com qualidade comunicativa.

Palavras-chave: Protocolos verbais, leitura/escrita, hispano-falantes, português como L2.

ABSTRACT

This article discusses the process of meaning construction in reading/writing, based on data collected in verbal reports. These data come from Spanish-speakers, learners of Portuguese as a second language (PE-L2). The results indicate that the typological proximity between the two languages is a facilitating factor for the reason that the speakers already master a "threshold level" of the target language, but this proximity makes them to insert words from their mother tongue, besides not being enough to produce texts in the target with a communicative quality.

Keywords: verbal reports, reading/writing, Spanish-speakers, Portuguese as L2.

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e Professora do Departamento de Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação – DELAC/UNIJUI. luciar@unijui.tche.br

INTRODUÇÃO

Este artigo descreve o processo de construção de sentidos em leitura e em escrita observado a partir de dados de protocolos verbais. É um estudo que procura mostrar que interações podem ser observadas no processo de construção de sentidos nessas duas habilidades. Trata-se de português como segunda língua (PE-L2) para aprendizes hispano-falantes, visando a uma melhor compreensão do processo de construção de sentidos em PE-L2. Para tanto, coletaram-se dados de protocolos verbais com três hispano-falantes em contexto de imersão.

São raras as pesquisas que investigaram a relação entre leitura e escrita envolvendo português e espanhol. O que se observam são indicações na área da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 1990) direcionadas à LM com indicações para a LE, sobre a importância em se considerar a leitura e a escrita no ensino. A esse respeito, Kleiman salienta que os caminhos da pesquisa em leitura e em redação na LM concentram-se mais nas divergências e não nas semelhanças. As que investigam o processo enfatizam as diferenças; as demais, o produto da compreensão (p.96). Por outro lado, em contextos não brasileiros encontram-se estudos mais sistemáticos que visam a explicitar uma relação entre leitura e escrita.

A relação entre leitura e escrita na construção de sentidos tem sido investigada sob diferentes perspectivas e em contextos de línguas não próximas. São exemplos os estudos de Zamel (1992), Carson e Leki (1993), Flahive e Bailey (1993), Hudson (1998), Bamford e Day (1998), Cumming (1998) e Raimes (1998) em contexto de L2.

Embora estudos recentes sugiram um trabalho integrado entre leitura e escrita, o que se observa no ensino de L2 é uma prática em sala de aula caracterizada pelo enfoque em uma ou em outra habilidade isolada, o que parece decorrer do fato de a leitura e a escrita terem sido tratadas durante muito tempo como processos distintos. Além disso, o foco continua sendo o produto da compreensão e não o processo (ALDERSON, 1984), ou seja, as mesmas limitações com relação à leitura têm sido identificadas na escrita. Por um lado, a visão de leitura é de extração de sentidos, resultado da ênfase ora no texto, ora no leitor; por outro, a visão de escrita é de *produto*, resultado da organização dos elementos lingüísticos de uma determinada língua.

Os modelos teóricos mais recentes de leitura e de escrita deslocam-se de um enfoque que privilegia o *produto* para um que leva em conta o processo de construção de sentidos. A leitura deixa de ser uma mera atividade de decodificação e passa a considerar o processo interativo de construção de sentidos, que inclui, além dos componentes lingüísticos do texto, o papel ativo que o leitor tem nesse processo. Logo, a leitura não é vista como um processo receptivo, mas produtivo (CARRELL, DEVINE e ESKEY, 1988; ZAMEL, 1992; CARSON e LEKI, 1993

e HUDSON, 1998). Da mesma forma, a escrita é vista não apenas pelo produto, mas como um processo cíclico em que escritores escrevem, reescrevem e reestruturam suas produções, objetivando adequá-las ao sentido que querem transmitir. A escrita passa a ser vista como um *processo produtivo* (RAIMES, 1986 e 1998; REID, 1993; ZAMEL, 1992; CARSON e LEKI, 1993; GRABE e KAPLAN, 1996). Essas evidências sugerem que leitores e escritores interajam com o texto em movimentos de idas e vindas, passando por processos similares de envolvimento com o texto na *produção de sentidos*.

Protocolos verbais: um instrumento de coleta de dados que focaliza o processo de construção de sentidos

Protocolos verbais são verbalizações feitas pelos sujeitos sobre seu processo de construção de sentidos em L2, em tarefa de leitura/escrita integradas (ERICSSON e SIMON, 1980; FAERCH e KASPER, 1987; COHEN, 1989 e 1998; ZAMEL, 1983 e RAIMES, 1985). Eles são considerados uma técnica mentalista, utilizada em Linguística Aplicada e em Psicologia, por referirem-se, genericamente, aos diferentes métodos de investigação de processos mentais (CAVALCANTI, 1989), por meio dos quais se obtêm dados provenientes de declarações dos próprios sujeitos sobre a maneira como organizam e processam uma determinada informação (FAERCH e KASPER, 1987 e MOITA LOPES, 1996).

A utilização de *protocolos verbais* na coleta de dados justifica-se pela ênfase que esse tipo de instrumento dá aos aspectos qualitativos do processo de compreensão e de produção, além de ser o que permite uma maior aproximação do processo de leitura (SCARAMUCCI, 1995, p. 124) e de escrita dos sujeitos. Especificamente neste estudo, os *protocolos verbais*, por meio da introspecção, permitem olhar de modo transversal (*cross-sectional*) o processo de aquisição de leitura e escrita em momentos distintos.

A técnica mentalista, segundo Cohen (1989 e 1998), pode ser classificada em três categorias: *auto-relato*, *auto-observação* e *auto-revelação* ou *protocolo verbal*.

O *auto-relato* diz respeito às afirmações do sujeito em relação ao seu próprio comportamento ou processo enquanto lê ou escreve, refletindo os conceitos que tem como leitor ou escritor e as crenças sobre o modo de aprender línguas. As afirmações feitas pelos sujeitos não se referem a nenhum acontecimento lingüístico em particular, isto é, não há nenhum evento específico a ser concretizado; são feitas somente generalizações.

A *auto-observação* refere-se às afirmações que o sujeito faz de seu

comportamento a partir de algum acontecimento ou de alguma *tarefa* que lhe é proposta. Nessa modalidade, há um evento específico em que os sujeitos fazem uma análise ou julgamento de valor sobre o seu processo. Essas afirmações podem ser introspectivas ou retrospectivas. A *auto-observação* introspectiva caracteriza-se por verbalizações simultâneas à realização da *tarefa* ; a *auto-observação* retrospectiva caracteriza-se por verbalizações que ocorrem após a realização da *tarefa* , podendo ser imediatas, isto é, o sujeito verbaliza logo após a realização da *tarefa* , ou posterior, ou seja, as verbalizações ocorrem após um certo tempo da realização da mesma (COHEN, 1989 e 1998 e FAERCH e KASPER, 1987).

Finalmente, a *auto-revelação* , como a auto-observação, diz respeito às afirmações que o sujeito faz enquanto processa informações de um evento específico. Entretanto, os sujeitos não fazem uma análise do processo nem fazem julgamento de valor, mas a atenção centra-se na interação do sujeito com a *tarefa* . Portanto, a *auto-revelação* é uma maneira de o sujeito *pensar alto* sobre o seu comportamento sem a preocupação de editar ou analisar dados. Na *auto-revelação* há duas modalidades: *protocolo verbal* ou *protocolos de pausa* (FAERCH e KASPER, 1987 e COHEN, 1998).

O Quadro 1 resume as características dos três tipos de relatos verbais:

Quadro 01 – Categorias de relatos verbais, baseados em Cohen (1989 e 1998)

Auto-relato	Auto-observação	Auto-revelação
- não há um evento; - são rótulos que os sujeitos dão a si mesmos; - são crenças dos sujeitos em aprender línguas.	- há um evento; - são exames do próprio comportamento: introspectiva e retrospectivamente; - há análise do processo feita pelo sujeito;	- há um evento; - não há exame de comportamento feito pelo sujeito; - há uma preocupação do sujeito em realizar o evento, não com o comportamento; - a análise é feita pelo pesquisador.

Embora seja uma técnica cuja ênfase é dada aos aspectos qualitativos do processo, a qualidade dos dados, no entanto, depende do sucesso, ou não, do sujeito em realizar a tarefa envolvendo a técnica. Algumas vantagens e vantagens são apontadas nesse sentido.

As primeiras críticas sugerem que grande parte dos processos cognitivos são inconscientes e, por isso, inacessíveis à verbalização (KRINGS, 1987; COHEN, 1989 e 1998 e ERICSSON e SIMON, 1980), sendo incompletos em decorrência desse fato (KRINGS, 1987; COHEN, 1989; RANKIN, 1988; ERICSSON e SIMON, 1986 e HAASTRUP, 1987). A esse respeito, particular-

mente Cohen (1989) salienta que essa crítica está ligada ao fato de que 'muito da aprendizagem da língua ocorre em nível inconsciente e é inacessível à sondagem' (p. 8). Muito embora Seliger (1983) sugira que os dados de protocolos sejam uma fonte de informação do modo como os sujeitos usam o que aprenderam ou sabem da língua, mostrando aspectos mais direcionados ao uso e menos à aprendizagem.

Outra crítica, apontada por Ericsson e Simon (1980) e discutida por Cohen (1998), diz respeito à possibilidade de a informação não ser diretamente acessível, pelo fato de a execução de uma tarefa ser automática e a situação de coleta de dados poder forçar o sujeito a produzir uma 'resposta' que não revele seu real processo de pensamento. Finalmente, Cohen comenta que os protocolos têm sido criticados por intervirem potencialmente na realização de uma tarefa. Em uma *tarefa* de leitura, por exemplo, o sujeito poderia direcionar sua atenção à verbalização do que compreendeu, interferindo assim no processo, ou produzir dados diversos, variando de acordo com o tipo de instrução dada, suas características pessoais, o tipo de material utilizado (texto, figura, etc.), a natureza da análise dos dados e a língua em que o relato é feito (L1 ou L2).

Apesar de os proponentes dessa técnica reconhecerem a existência de problemas, estes podem ser minimizados pelo planejamento da pesquisa e por dados provenientes de diferentes instrumentos de coleta e de análise (triangulação).

Ainda outra limitação diz respeito ao fato de os tipos de protocolos não resultarem em dados puros, pois uma *auto-revelação* pode, por exemplo, produzir dados de *auto-observação* ou outra combinação qualquer de relatos. Além disso, segundo Cohen (1989 e 1998), é difícil poder afirmar que durante determinado relato o sujeito está verbalizando sem análise ou está observando seu comportamento.

Por outro lado, uma vantagem, para Cohen (1998, p. 38), em usar *protocolos* está relacionada à possibilidade de se obter dados detalhados sobre quais informações são processadas durante a realização de uma *tarefa* ou de um evento. Portanto, os dados de relatos verbais, se coletados com cuidado e interpretados com compreensão das circunstâncias sob as quais foram obtidos, revelam o *processo* de construção de sentidos da leitura e da escrita.

Apesar das limitações acima apontadas, os *protocolos verbais* têm sido utilizados em inúmeros estudos sobre leitura (ERICSSON e SIMON, 1987; GROTJAHN, 1987, COHEN, 1987; HAASTRUP, 1987; e CAVALCANTI, 1989 e SCARAMUCCI, 1995, em contexto brasileiro) e escrita (RAIMES, 1985 e RANKIN, 1988).

Uma vez definidos os protocolos verbais, apresento os procedimentos de coleta dos dados introspectivos. As instruções utilizadas para explicitar os procedimentos de realização da sessão foram semelhantes e dadas por escrito

(Anexo 01). O Quadro 2 ilustra as especificidades de cada tarefa:

Quadro 2 -- sessão introspectiva

Sessão introspectiva	Tarefa integrada
Tema	Mudanças climáticas ocorridas na região
Foco	Constitui-se de um relato das condições climáticas do Estado do RS
Fonte	ZH - Geral, 12/02/98
Título	Frio surpreende gaúchos
Palavras	453 palavras
Parágrafos	Seis parágrafos

A construção de sentidos em leitura/escrita

Busca-se descrever um padrão de leitura/escrita dos sujeitos. Um padrão consiste no conjunto de características que são recorrentes no processo de construção de sentidos do sujeito.

Para a realização da tarefa integrada, a orientação era para o sujeito ler um texto e produzir por escrito sobre o mesmo assunto. Sugeriu-se que cada um verbalizasse oralmente o que estava pensando ou fazendo enquanto estivesse realizando a tarefa, isto é, lendo ou escrevendo. A expectativa é que o leitor eleja um tópico, mesmo que variável em grau de adequação à proposta (Anexo 02) e estabeleça uma integração das informações da leitura na produção escrita.

SL

SL realizou a leitura e a escrita conjuntamente. SL, todavia, não manteve esse procedimento, uma vez que dá atenção à explicitação de léxico ou a trechos isolados no texto. Ao final, SL passa a produzir por escrito sem rever ou retornar ao texto da leitura.

Ilustra-se o trecho em que SL leu e escreveu ao mesmo tempo (2º parágrafo do texto, Anexo 01)

Protocolo de SL

O dia ensolarado e a temperatura baixa verificados ontem no Rio Grande do Sul são consequências de um típico sistema de ar frio e seco de origem polar. Eu vou parar e vou fazer um resumo do primeiro / como se chama isso / parágrafo acho que que é isso // Que é que o frio // retornou / eu vou lendo enquanto escrevo / né

P: você quem sabe

SL: o frio (in) retornou / ah:: não / no retorno apareceu de repente no estado



do Rio Grande do Sul ++ Ah:: o frio apareceu de repente no estado do Rio Grande do Sul / uh ah não é:: mas (in)

P: o que que não é isso

SL: o acho que entendi o contrário / o sentido ah:: não (in) tá certo porque aqui diz: o retorno do sol parecia garantia de finalmente garantia de finalmente os gaúchos iriam curtir // ah tá / não me lembro aquela época / eu sei que tava / chovia não tinha muito sol e dai

P: hum / tem a data aqui

SL: apareceu o sol, doze de fevereiro / eu não me lembro muito Eu só me lembro que o verão foi meio estranho ou uma coisa assim / não parecia muito verão / O frio apareceu de repente no estado do Rio Grande do Sul. Ah, tá / o clima tá vou continuar //

Durante o processo de compreensão da leitura, SL sinalizou sua preocupação em escrever o que compreendeu do trecho, verbalizando "Eu vou parar e vou fazer um resumo do primeiro / como se chama isso / parágrafo acho que que é isso // Que é que o frio // retornou / eu vou lendo enquanto escrevo/né". Para isso, referiu-se ao que 'julga' importante para que faça parte da produção escrita, como em "...o frio (in) retornou / ah:: não / no retorno apareceu de repente no estado do Rio Grande do Sul ++ Ah:: o frio apareceu de repente no estado do Rio Grande do Sul / uh ah não é::mas...".

Entretanto, na tentativa de organizar o texto, percebeu haver cometido um equívoco ao confundir o 'sol retornou' com o 'frio retornou', como em "o acho que entendi o contrário / o sentido ah:: não (in) tá certo porque aqui diz: o retorno do sol parecia garantia de finalmente garantia de finalmente os gaúchos iriam curtir // ah tá". Nesse trecho, mesmo após ter alertado ao sujeito para que observasse a data em que o texto foi publicado, não lhe ficou claro se o 'retorno do sol' corresponde ao 'aparecimento do frio fora de época'. Essa dupla opção de sentidos: 'retorno' versus 'aparecimento', ocorre no campo de palavras linguisticamente transparentes. Sua estratégia, portanto, foi a de dar continuidade à leitura do parágrafo e encontrar elementos para complementar os sentidos que, em uma primeira hipótese, acreditou ter construído.

Na continuidade dessa tarefa, SL usou estratégias voltadas a inferências de palavras ou trechos isolados da leitura do texto, sem integrar esses sentidos na construção de sentidos do texto. Por exemplo, para a palavra 'biscate', que aparece no 3º parágrafo do texto, embora SL sugerisse não tê-la entendido e nunca tê-la visto, verbalizou "Acho que biscate? Que que é isso? Biscate / nunca ouvi falar nessa palavra / biscate deve ser um:: meio engraçado essa palavra ((rindo))", isso caracteriza uma estratégia semelhante às usadas por um falante nativo.

Entretanto, SL não utilizou o mesmo procedimento ao se deparar com 'driblar', presente também no 4º parágrafo. O sujeito verbalizou não gostar da palavra, embora reconheça seu sentido "Essa palavra eu já ouvi falar muito / mas não gosto e não" e buscou explicitar, com base na L1, o sentido dela, como em "é: é em nesse sentido de uh ah:: quando tu tem uma dificuldade tem que tentar sobrepor essa dificuldade (...). Usa driblar / mas é complicado prá falar em espanhol não tem palavra parecida assim", acreditando que, talvez por serem línguas próximas, sempre haverá termos correspondentes nas duas línguas.

Por fim, para a palavra 'moletons', que aparece no último parágrafo do texto, o sujeito mostra saber que a palavra é usada com uma diversidade de referentes na L2. Para compreendê-la SL procura entender 'quando' e 'com que' sentido ela é utilizada, como em "Moletons é uma palavra / é português isso aí ou é uma palavra do inglês ou do português?". SL faz relações com base em conhecimento prévio e de contexto de uso na L2, isto é, já conhece a palavra, cujo uso é, também, diferenciado pelos próprios falantes nativos, como em:

'é um abrigo / eu sei que é uma roupa de abrigo / mas eu sei também que falam moletom pra tudo que é abrigo ((risos)) qualquer parte de uma é moletom (in) eu falo / pelo menos eu falo isso / se for de lã ou de tecido é tudo moletom / Eu pelo menos falo assim / não sei se está certo ou tá errado (...) eu acho que mais moletom é um é mais aquela roupa de tecido grossa assim / prá fazer ginástica aquela roupa (...) é casaco aquele de lã / tecido de lã'.

Muito embora SL apresente problemas relacionados ao conhecimento da L2, conforme explicitado pelos exemplos acima, pode-se afirmar que seu maior problema está relacionado a sua visão de leitura como decodificação.

Alderson (1984), em um artigo seminal sobre a diferença entre os processos de leitura em LM e em LE, levanta hipóteses para a dificuldade de se construir sentidos em leitura em LE: (1) os problemas de leitura em LE decorrem de uma falta de proficiência em leitura na LM; (2) os problemas de leitura em L2/LE resultam de uma proficiência lingüística limitada ou inadequada na L2/LE; (3) problemas de leitura em LE resultam da falta de conhecimento da LE.

Assim, o fato de SL não ter construído sentidos no texto como um todo decorre, provavelmente, de problemas de leitura, dada a uma visão de leitura 'ascendente', a qual o leva a acreditar que, ao perceber dificuldades de compreensão do texto, deva primeiro reconhecer o sentido das palavras isoladamente.

A seguir analisa-se a produção escrita de SL. O texto é transcrito abaixo seguido do protocolo verbal enquanto o sujeito o produzia por escrito, particularmente a segunda parte do texto (l. 3-13).

O frio aparece de repente no estado do Rio Grande do Sul. Numa época de nevas não é muito comum as temperaturas baixas. Erus as que foram registradas no interior do estado. Pr isto a surpresa geral dos gaúchos. A favela foi, erus quase sempre quente, nem da Argentina Argentina (Cordilheira do Andes).

No texto se faz uma descrição do que é que aconteceu no Estado em a chegada repentina do frio. As favelas saídas para a rua em muito abrigos. Apareceu o churrasco e o café para aquecer o corpo. Quem trabalhava em produtos de inverno, ficou contente com este frio. Mas quem vive de renda de produtos de roupas, passou mal, seguindo a matéria.

Protocolo de SL

Pois é / mas aí que vende / quem vende / ah:: roupa de inverno deu certo / né Tá então... O frio apareceu de repente no Estado do Rio Grande do Sul. Ah, numa época / de verão / não é muito comum / muito comum as temperaturas baixas. Eu tou fazendo uma interpretação, ou coisa assim, numa época de verão não é muito comum as temperatura mais baixas como as que foram registradas / no interior do estado ((lê enquanto escreve)). Por isto / por isso / a surpresa geral / a surpresa geral a surpresa geral dos gaúchos, ga-ú-chos. A frente fria // como quase sempre ocorre ((ri)) // vinda da Argentina // vem da Argentina / mas passou antes pelo Chile? E atravessou a Cordilheira vem da Argentina vem / é vem da Argentina // vem da Argentina / cordilheira entre // como é que chama os que isso aqui parentes / parênteses (...) Cordilheira dos Andes // ah sempre eu não gosto muito do Adão Lopes / eu vou continuar. Hum

No protocolo acima, visualiza-se a maneira como o sujeito reestruturou sua produção. O sujeito organiza a compreensão da leitura do primeiro parágrafo do texto, afirmando "Eu tou fazendo uma interpretação, ou coisa assim". Entretanto, esse processo de ler, (re)elaborar oralmente a compreensão, produzir por escrito, observado logo no início da realização da tarefa, não teve continuidade, pois o foco passou a ser o esclarecimento do léxico.

2 O termo 'reestruturação' é entendido como sendo o processo através do qual o leitor/escritor reorganiza, compartilha e adapta a informação do texto origem - texto de leitura - para criar um novo texto (RUIZ-FUNES, 1999, p. 47).

O formato do texto de **SL** resultou do procedimento que apresentou para a realização dessa tarefa. A organização textual da produção escrita de **SL** advém da organização de cada parágrafo do texto. A parte inicial do 1º parágrafo do texto (1.1-4) corresponde ao 1º parágrafo do texto de leitura, ou seja, o sujeito lista resumidamente as informações, advindas da leitura, muito similar a uma 'cópia', não elegendo uma idéia central para expandi-la ou (re)elaborá-la com informações da leitura. Contudo, no 2º parágrafo da produção escrita de **SL**, este buscou resumir o assunto do texto (1.4-13).

O segundo parágrafo ao qual se referiu acima revela que o sujeito realizou um resumo sem olhar ou voltar para o texto. Nesse segundo caso, de acordo com Kleiman (1989), o leitor estabelece um tópico discursivo, variável em grau de adequação, mas cujo estabelecimento exige uma integração de informações de diversos parágrafos (p.78). Isso significa que **SL** estabeleceu um tópico discursivo a partir do segundo parágrafo do texto e organizou as várias informações em subtópicos, a saber: chegada repentina do frio, uso de agasalhos, reaparecimento de bebidas quentes e vendas de produtos.

Entretanto, a produção escrita de **SL** é parcialmente adequada à proposta, pois faz apenas uma menção vaga ao propósito do texto: "No texto faz uma descrição..." (1.7). Dadas as limitações de organização textual e seqüência lógica entre os parágrafos, **SL** apresenta adequação gramatical e lexical também parciais, pois não usa marcadores coesivos que ligam as partes do texto entre si e apresenta alguns lapsos ortográficos (diverão, l.2) e estruturais, como em "Numa época diverão não é muito comum as temperaturas baixas" (1.2) e em "... seguido a materia" (1. 13).

SM

O padrão de **SM** revela uma familiaridade com a escrita e uma proficiência lingüística na língua-alvo caracterizada por transferências da L1. Entretanto, diferentemente de **SL** que alternou leitura e escrita, no início da tarefa **SM** leu todo o texto, emitindo sua opinião sobre o tema. Somente no final **SM** produziu por escrito. No processo de escrita, **SM** revelou uma atenção maior aos aspectos formais do texto, procedimento que o diferencia dos demais sujeitos.

O processo de construção de sentidos de **SM** pode ser ilustrado a partir da leitura do 2º parágrafo do texto (Anexo 01):

Protocolo de SM

Bom / as conseqüências da da baixa / da baixa temperatura foi explicado por um um frio polar que venho de / cruzou de / cruzou a cordi a cordilheira e por pela Argentina e depois se supone se supone que antes passou pelo

Uruguai e chegou aqui ao Rio Grande + é:: e eles é o o jornalista contou uma anedota de que por exemplo / moradores que nesta época / estan vendendo / estan vendiendo / vendendo produtos típicos do verão como suco gelado não podem vender nada + Eu não sei se... eu acho que não é a todos os // a população que vai acontecer isso ++ e:: também duas // na realidade também é de que de que o cara tinha sessenta anos // Bom o frio afeta mais a / ao velho que a jovens

O sujeito, conforme o trecho acima, revela o que compreendeu – a própria instrução sugeria esse procedimento e faz referência ao episódio (anedota), mencionando "...é:: e eles é o o jornalista contou uma anedota de que por exemplo / moradores que nesta época / estan vendendo / estan vendiendo / vendendo produtos típicos do verão como suco gelado não podem vender nada", algo que, segundo o sujeito, foi usado pelo autor para exemplificar a baixa temperatura e a conseqüência negativa a certo segmento da sociedade. No entanto, nesse procedimento, **SM** percebeu haver um certo equívoco de sua parte com relação ao fato de ter havido queda da temperatura ao verbalizar "Eu não sei se... eu acho que não é a todos os // a população que vai acontecer isso ++ e:: também duas // na realidade também é de que de de que o cara tinha sessenta anos // Bom o frio afeta mais a / ao velho que a jovens". Isso mostrou uma maneira própria de registrar sua opinião sobre a leitura que fez, relacionando-a com o que já sabe para confirmar a compreensão.

Assim que leu todo o texto, **SM** iniciou a produção escrita, analisando-a seguindo o mesmo procedimento adotado em relação à escrita.

Produção escrita de SM

A mudança súbita do clima surpreendeu aos gaúchos hoje. A descida da temperatura chegou às mínimas de 8°C na Serra e 14°C na Região Metropolitana.

O fator causal do frio foi uma corrente de ar frio e seco de origem polar que atravessou a Cordilheira dos Andes e cruzou a área platense até ingressar ao território gaúcho.

As pessoas trocaram rapidamente suas vestimentas de verão por as clássicas roupas de inverno. As bebidas quentes ^{por outro lado,} acompanharam aqueles que tiraram férias em fevereiro ^{terram} dia menos de praia, porém o dia ensolarado permitiu que pudessem desfrutar de passeios a pé ou esportes variados.

Protocolo de SM

((relê em silêncio o texto e inicia a escritura de algo e em seguida lê e escreve em silêncio e apaga algumas palavras))

P: o que que aconteceu? A palavra não estava certa? (...)

SM: é tirar a idéia principal +

P: o que aconteceu / fala alto que eu quero saber porque você não está escrevendo ou está querendo apagar + Qual é o problema?

SM: estou tentando ordenar as idéias

P: ah:: tá Então eu quero que você fale o que está escrevendo.

SM: estou tentando de ordenar as idéias que quero montar e como estou

preocupado em resumir ((apaga)) que usted estar olhando e tenho que fazer uma boa redação

P: não Eu não estou olhando / não... ((risos))

O trecho que ilustra a verbalização de SM deixa claro que antes de iniciar a produção escrita, SM releu rapidamente todo o texto para melhor organizar suas idéias e, então, passou a construir o texto escrito. Certificou-se da combinação entre os argumentos expostos com a leitura realizada e com o que pretendeu produzir por escrito. Esse planejamento representa uma das fases do processo de escrita descrita por Zamel (1992) e Leki (1990): a *pré-escrita* na qual o sujeito organiza e ordena as informações pretendidas para colocar no texto, conforme em *...estou tentando de ordenar as idéias que quero montar e como estou preocupado em resumir...*. Tal procedimento sugere que os escritores aprendem a escrever pela escrita e não por ouvir alguém falar sobre ela. Para isso, focalizam primeiro o conteúdo buscando uma maneira mais adequada para expressá-lo, deixando os detalhes referentes à forma para depois.

Esse processo está refletido no *produto* final da produção escrita de SM. Quanto à organização textual, a produção escrita de SM, organizada em três parágrafos, destaca a mudança de temperatura (1º parágrafo é introduz), o fator causador dessa mudança (2º parágrafo é desenvolve) e o comportamento das pessoas em relação a ela (3º parágrafo é conclui). Organização essa que confirma a familiaridade com a escrita.

SD

Os dados de SD indicam que ele realiza a leitura parafraseando os parágrafos individualmente, sem estabelecer relações entre eles. No início de sua escrita procura produzir conjuntamente à leitura, mas esse procedimento não é levado adiante.

No processo de escrita o sujeito não demonstrou preocupação com aspectos formais e organizacionais de texto escrito, mas percebe tanto na escrita quanto na verbalização oral, interferências lingüísticas da L1, similar ao que SM apresenta.

Um exemplo do que SD faz para realizar a tarefa pode ser observado no trecho que segue (título e subtítulo e 1º parágrafo, Anexo 011).

Protocolo de SD

As mínimas de hoje devem ser de oito grados, na Serra, e de catorze grados na region Metropolitana. // Eh, + este texto // ((lê vagarosamente enquanto

escreve)) está falando + eh sobre o tempo e as mudanças que têm o clima + Como é possível que em verão as temperaturas sejam de oito graus centígrados // na Serra e catorze graus na região metropolitana / Bem!

No trecho acima não se percebem rupturas referentes à compreensão. Observam-se, no entanto, inserções da L1 que não parecem interferir na compreensão. Não obstante, não há qualquer planejamento para a produção escrita, diferentemente do que apresentou SM.

Produção escrita de SD

Este texto está falando sobre o tempo e as mudanças que

tem o clima na Região do Rio Grande do Sul.

Como é possível que em verão as temperaturas sejam

de 8°C na Serra e 14°C na Região Metropolitana.

Este fala também:

é consequência de um tipo sistema de ar frio e seco

de origem polar* (esta sensação de clima agradável

vinho per la Argentina. (O frio tem decepção os

vendedores que baixam sua venda.)

* que vinho per la Argentina.

Esta sensação de clima agradável para os moradores

de Porto Alegre por exemplo incomoda e decepção

os vendedores de refrigerantes e sorvetes. Pois

suas vendas baixam com estas baixas de temperatura.

(Eles pensam vender pipoca)

E não só sorvete está com os alimentos sim também

com as roupas. pois ~~esses~~ de abrigos que tem

que voltar a usar.

Tão logo SD leu o primeiro trecho do texto, produziu um resumo por escrito, como orientava a instrução. Ao proceder dessa maneira, SD revelou quais informações foram selecionadas para constituir o tópico, como se constata em “*eh sobre o tempo e as mudanças que tem o clima + Como é possível que em verão as temperaturas sejam de oito graus centígrados*”. Contudo, o sujeito não expande esse tópico, pois somente traz informações da leitura (1.1-4) sem desenvolvê-las (1.5-10), somente adicionando outras. Isso se dá na medida em que o texto escrito elaborado por SD segue as informações apresentadas no texto, sem, contudo, agrupá-las. As informações vão sendo incluídas à medida que aparecem na leitura.

O produto escrito não revela estrutura condizente com o gênero sugerido, nem organização textual adequada, embora o texto contenha um propósito pouco definido, como se pode constatar no seguinte trecho: “*Este texto está falando sobre o tempo e as mudanças que tem o clima*” (1.2). Mais adiante SD fornece uma informação adicional “*Esto falando tambien que a mudança...*” (1.4), demonstrando com isso haver no texto uma vaga estrutura lógica que permite compreensão, como no trecho³.

Tambem

- 05 Esto falando agora ~~que~~ a mudança de o tempo é consequência de um tipico sistema de ar frio e seco de origem polar*, (Esta sensação de clima agradável vinho per la Argentina. (O frio tem decepção os vendedores que baixam sua venda.)
- 10 *que vinho per la Argentina.

O sujeito introduz uma informação oriunda do texto, mas não a elabora. Da mesma forma, mesmo reescrevendo parte do que está posto (1.8), mais adiante (1.10) SD não reelabora nem percebe a produção de uma estrutura da L1, ou seja, “per la”. O texto de SD contém inapropriações linguísticas, que apresentam interferências de natureza variada. Os usos do termo ‘região’ no trecho “*Ten o clima na Região do Rio Grande do Sul...*” (1.2), exemplificando uma inadequação semântica. E de ‘em’, ‘esto’, ‘per la’ como em interferências da L1. Conforme o exposto, a produção escrita do sujeito é concluída sem perceber qualquer (re)consideração das idéias do texto, nem qualquer (re)formulação para adequá-las à escrita.

Tendo concluído a apresentação dos padrões de leitura e de escrita de cada um dos sujeitos, faço algumas considerações a respeito do processo de construção de sentidos. Estes padrões revelam a concepção de leitura e de escrita assim como sua proficiência em leitura, em escrita e na língua-alvo.

³ Mantive a numeração de acordo com a seqüência do texto original do sujeito.

Cabe lembrar que os padrões delineados para os sujeitos revelaram proficiência em leitura e em escrita distintas. Por outro lado, dada a proximidade das duas línguas, poder-se-ia dizer que os sujeitos já têm um nível limiar de conhecimento lexical e de gramática da L2⁴.

O conceito de nível limiar tem sido apresentado por vários autores (ALMEIDA FILHO, 1989 e SCARAMUCCI, 1995) e usados em contextos diferentes. De acordo com Scaramucci (p. 37), duas variações do conceito têm sido identificadas: a primeira é definida pelo conjunto de objetivos de um grupo de aprendizes adultos em potencial. Para essa definição, são levadas em consideração especificações do que seria minimamente necessário em termos de conhecimento e habilidades linguísticas para permitir ao aprendiz conviver funcionalmente em situações mais comuns em que se encontra ou para um propósito específico na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1989, p. 56).

A segunda variação, de acordo com Scaramucci (p.37), está associada aos estudos sobre a *Hipótese do curto-circuito* (*Short-circuit hypothesis*) proposto por Clarke (1988). Essa hipótese refere-se a um teto de conhecimento linguístico mínimo que permita compreensão. Esse nível limiar, de acordo com Scaramucci (p. 38), 'não é apenas visto como um limiar linguístico necessário para a compreensão em leitura, mas também podem ser vistos em relação à capacidade para realizar inferências'.

Envolvendo línguas próximas, o nível limiar é dado pelas palavras cognatas ou transparentes, e também em virtude da semelhança entre o sistema da L1 com a L2. Entretanto, esse nível limiar não pareceu ser suficiente para construir sentidos em leitura e em escrita, face aos problemas de leitura e de escrita apresentados pelos sujeitos.

Considerações finais

Cabe questionar em que medida o próprio instrumento (instruções e textos) de coleta de dados evidenciou contribuições e limitações para esta investigação. Algumas contribuições, embora já relatadas na literatura da área,

⁴ A existência de um nível limiar lexical, envolvendo línguas não próximas, foi explicitada em diversos estudos (SCARAMUCCI, 1995 e LAUFER, 1998). Laufer (op.cit.) distingue quais dificuldades os aprendizes de LE poderiam encontrar nos textos de leitura: (1) palavras que o leitor assume que desconhece; (2) palavras que parecem familiares mas que são desconhecidas pelo leitor ('pseudo-palavras'); e (3) palavras desconhecidas cujos sentidos não são inferidos pelo leitor porque o contexto não fornece pistas, ou elas são parciais e as pistas fornecidas pelos textos muitas vezes estão sob a forma de palavras desconhecidas pelo leitor. Entretanto, essas palavras não apenas dependem do número de palavras que compõem o léxico, mas também da qualidade desse conhecimento (SCARAMUCCI, 1995, p. 252-263).

foram com relação à possibilidade de (a) visualizar a capacidade de leitura, de escrita e de uso da língua-alvo; (b) analisar detalhes do processo de construção de sentidos; (c) obter dados individuais do processo, permitindo que se acompanhassem as mudanças e as opções feitas pelos sujeitos durante a realização do protocolo verbal em leitura ou em escrita e que aspectos estavam envolvidos; discursivos, textuais e/ou linguísticos; (d) permitir comparar processo e produto; (e) observar as dificuldades e/ou facilidades que os próprios sujeitos acreditam ter com relação à leitura, à escrita e também com relação à língua-alvo; (f) perceber as crenças dos sujeitos sobre o modo como acreditam que se aprende uma L2, comparando o que pensam que fazem com o que realmente é feito/realizado numa tarefa de leitura/escrita.

Por outro lado, algumas dificuldades foram recorrentes, quais sejam: (1) tempo relativamente longo para completar o protocolo verbal *tarefa* (ERICSSON e SIMON, 1980 e COHEN, 1998), levando o sujeito a cansar-se e a querer finalizar a atividade, deixando de verbalizar o processo e apenas produzindo uma resposta para a situação.

Cabe salientar que algumas variáveis são inerentes aos próprios sujeitos e às características do material selecionado para a realização do protocolo verbal. Com relação às características dos sujeitos, variáveis tais como as experiências anteriores (formação acadêmica e profissional), proficiência na língua-alvo, e idade interferem nos resultados obtidos. Da mesma forma, interferem nos resultados as características dos materiais - autenticidade da tarefa, gênero do texto de leitura ou da proposição para a produção escrita, tópico e tamanho do texto. De fato, a escolha do texto e a instrução da tarefa pode se constituir um artefato da própria tarefa, isto é, o processamento pode requerer a explicitação de léxico ou trechos do texto como uma forma de revelar a compreensão. E podem, também, estar ligados às especificidades de sujeitos de línguas próximas.

Finalmente, os resultados sugeriram que a proximidade tipológica é um fator de facilidade, visto os sujeitos já apresentarem um 'nível limiar' na língua-alvo, pois (re)conhecem um número grande de palavras dos textos, apresentam um número reduzido de rupturas e deixam marcas de um domínio da língua-alvo. Esse nível possibilitou-lhes a realização das tarefas na língua-alvo. Por outro lado, a proximidade levou-os a inserir palavras da L1, muitas das quais representaram processamento automático, isto é, mesmo utilizando-se da L1 conseguiram compreender o que estavam lendo ou produzindo. Por fim, a proximidade permitiu também que os sujeitos hispano-falantes levantassem hipóteses utilizando-se da L2, recorrendo a *conhecimento prévio*, fazendo inferências para compreender ou realizando paráfrases para demonstrar sua compreensão.

Referências Bibliográficas

- ALDERSON, C. Reading: a reading problem or a language problem. In: ALDERSON, C.; URQUHART, A.H. (Orgs.). *Reading and foreign language*. Longman: Longman, 1984. p.1-27.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, L.C. (Orgs.). *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1989. p.55-90.
- BAMFORD, J.; DAY, R. R. Teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 124-141, 1998.
- CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY D. E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CARSON, J. G.; LEKI, I. (Ed.). *Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993.
- CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor - texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1989.
- COHEN, A.D. Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada: mudanças e perspectivas. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, v. 13, p. 1-13, 1989.
- COHEN, A.D. Using verbal reports on language learning. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Orgs.). *Introspection in second language research*. Multilingual Matters, 1987. p.82-95.
- COHEN, A.D. *Strategies in learning and using a second language*. Longman: Longman, 1998.
- CUMMING, A. Theoretical perspectives on writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 61-78, 1998.
- ERICSSON, K.A.; SIMON, H.A. Verbal Reports as data. *Psychological Review*, v. 87, n. 03, p. 215-251, 1980.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M.C. (Org.). *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*. Ediciones Paidós, 1986. p. 195-301.
- FAERCH, C.; KASPER, G. *Introspective in second language research*. Multilingual Matters, 1987.
- FLAHIVE, D.E.; BAILEY, N.H. Exploring reading/writing relationships in adult second language learners. In: CARSON, Joan G.; LEKI, Ilona. (Eds.). *Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. p. 128-140.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory and practice of writing*. London: Longman, 1996.
- GROTJAHN, R. On the methodological basis of introspective methods. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Orgs.). *Introspective in second language research*. Multilingual Matters, 1987. p.54-81.
- HAASTRUP, K. Using thinking aloud and retrospective to uncover learners' lexical inferring procedures. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Orgs.). *Introspective in second language research*. Multilingual Matters, 1987. p.197-212.
- HUDSON, T. Theoretical perspectives on reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 43-60, 1998.
- KLEIMAN, A. B. *Leitura ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. B. A interface da leitura e redação no ensino e na pesquisa. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, v. 16, p. 91-100, jul./dez. 1990.
- KRINGS, H.P. The use of introspective data in translation. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Orgs.). *Introspective in second language research*. Multilingual Matters, 1987. p.159-176.
- LEKI, J. Coaching from the margins: Issues in written response. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing - research insights for the classroom*. NY: Cambridge University Press, 1990. p. 57-68.
- MOITALOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- RAIMES, A. What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *Tesol Quarterly*, Washington, D.C. v. 19, n. 02, p. 229-258, 1985.
- RAIMES, A. Teaching ESL writing: fitting what we do what we know. *The writing instructor*. v. 05, p. 52-165, 1986.
- RAIMES, A. Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, Oxford University Press, v. 18, p. 142-167, 1998.
- RANKIN, J. M. Designing thinking-aloud studies in ESL reading. *Reading in a Foreign Language*, v. 4, n. 2, p. 119-132, 1988.
- REID, J. Historical perspectives on writing and reading in the ESL classroom. In: CARSON, J. G.; LEKI, I. (Eds.). *Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. p. 33-60.
- RUIZ-FUNES, M. The process of reading-to-write used by a skilled spanish-as-a-foreign-language student: a case study. *Foreign Language Annals*. v. 32, n. 1, p. 45-57, 1999.
- SELIGER, H.W. The language learner as linguistic: of metaphors and realities. In: *Applied Linguistics*, v. 4, n. 3, 1983.
- SCARAMUCCI, M.V.R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. (Tese de doutorado. IEL/UNICAMP, 1995).
- ZAMEL, V. The composing process of advanced ESL students: six case studies. *Tesol Quarterly*, Washington, D.C., v. 17, n. 02, p. 165-187, 1983.
- ZAMEL, V. Writing one's way into reading. *Tesol Quarterly*, Washington, D.C. v. 26, n. 03, p. 463-485, 1992.

Anexo I – tarefa de leitura/escrita

Leia o texto a seguir e verbalize o que você compreendeu. Sempre que você perceber que não entendeu, tente explicar o motivo. Depois da leitura, faça um resumo do texto. Você poderá recorrer ao texto para reler sempre que quiser. Verbalize o que você está pensando enquanto produz o texto por escrito, procurando falar sobre **como** e o **que** você fez para construir sentidos.

Fonte: Zero Hora – Geral – 12/02/98

CLIMA

FRIO SURPREENDE OS GAÚCHOS

Meteorologia prevê temperaturas baixas hoje no Rio Grande do Sul

O retorno do sol parecia garantia de que finalmente os gaúchos iriam curtir o tímido verão deste ano. Ao acordar ontem, a surpresa. Um vento manso, mas frio deixou a Quarta-feira com jeito de estação errada. Conforme a Rede Climatologia Urbana, de São Leopoldo, a temperatura mínima chegou a 8°C, em São José dos Ausentes. As mínimas de hoje devem ser de 8°C, na Serra, e de 14°C, na Região Metropolitana.

O dia ensolarado e a temperatura baixa verificados ontem no Rio Grande do Sul são conseqüências de um típico sistema de ar frio e seco de origem polar. O sistema, que provoca sensação de clima agradável, atravessou a Cordilheira dos Andes e veio para o Estado pela Argentina. O frio fora de época decepcionou moradores como Adão Lopes, 60 anos, de Santa Maria. A temperatura em queda não permitiu que o vendedor comercializasse mais do que oito garrafas de suco gelado, que lhe renderam uma comissão de apenas R\$ 1,20, no calçadão da cidade.

Se a temperatura tivesse ajudado, Lopes não venderia menos de 30 garrafas. Ele apostava no calor quando resolveu, há um mês, arrumar um dinheiro extra vendendo sucos pela cidade durante a época de verão. O aparecimento do frio num verão incomum está arruinando os seus planos. Desconsolado, o homem já pensa em buscar outro biscoito. “Acho que vou começar a vender pipoca”, diz. Jorge Ubirajara Portinho, 22 anos, teve tempo ontem até para descansar ao lado da máquina de sorvete. A temperatura em Santa Maria, que teve mínima de 13,5°C, afugentou seus clientes. Até o meio-dia, Portinho vendeu apenas 30 sorvetes, 170 a menos do que nas manhãs de calor.

Casacos, blusões e moletons saíram dos armários no Planalto Médio. A queda de temperatura obrigou os moradores de Passo Fundo a usarem agasalhos

para sair à rua. O dia não foi diferente nas Missões. Pelas ruas de Santo Ângelo, as pessoas circulavam apressadas, protegidas com casacos pesados. O churrasco e o café também forma artificios utilizados para driblar o frio,

A temperatura de 14°C em Santa Cruz do Sul, no Vale do Rio Pardo, fez o vigia Ricardo Aldino da Silva, 65 anos, colocar uma camisa, um blusão de lã e um chapéu antes de sair de casa. “O ventinho é frio”, disse.

No Vale dos Sinos, a temperatura chegou a 15,4°C. Quem saiu às ruas pela manhã deixou de lado as roupas cavadas e as substituiu por moletons ou camisas de manga comprida. A temperatura caiu também no balneário do Cassino, o que afastou os veranistas da praia. No município de Rio Grande, um vento forte soprou durante todo o dia.

453 palavras no texto.

Anexo II - Escala de avaliação para as produções escritas

PARTE A

Adequação à tarefa proposta	
4	- apresenta estrutura e léxico adequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor; - as noções de propósito e interlocutor são incorporadas na escrita;
3	- apresenta estrutura e léxico parcialmente adequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor; - as noções de propósito e interlocutor são parcialmente incorporadas na escrita;
2	- apresenta estrutura e léxico inadequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor; - as noções de propósito e interlocutor não são incorporadas na escrita;
1	- não apresenta estrutura e léxico adequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor.

PARTE B

Qualidade comunicativa	Organização textual	Adequação lexical	Adequação gramatical
4 - apresenta clareza no propósito, porém argumentando adequadamente;	- apresenta organização textual de acordo com o gênero proposto;	- apresenta vocabulário adequado, mesmo com pequenos lapsos; - não apresenta interferência linguística da L1;	- apresenta erros gramaticais ocasionais; - usa estruturas sintáticas mais complexas; - usa marcadores coesivos adequadamente;
3 - apresenta clareza no propósito, porém não argumenta;	- apresenta organização textual parcialmente de acordo com o gênero proposto;	- apresenta vocabulário adequado, mesmo com pequenos lapsos; - apresenta interferência linguística da L1, mas sem prejudicar a compreensão;	- apresenta erros gramaticais ocasionais; - usa estruturas sintáticas mais simples; - erros esporádicos no uso de marcadores coesivos;
2 - não apresenta clareza no propósito, mas lista algumas informações advindas da leitura;	- não apresenta organização textual de acordo com o gênero proposto;	- apresenta vocabulário inadequado; - apresenta interferência linguística da L1 que prejudica a compreensão;	- apresenta erros gramaticais recorrentes; - usa estruturas sintáticas da L1; - usa marcadores coesivos da L1 que apresentam certa semelhança na L2;
1 - não apresenta um propósito, somente lista algumas informações;	- não apresenta qualquer organização textual;	- produz em L1;	- apresenta muitos erros gramaticais; - não usa marcadores coesivos da L2 nem L1;