

# A PSICO-TIPOLOGIA<sup>1</sup> E SUAS IMPLICAÇÕES NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Dra. Marcia Helena Fernandes-Boéchat<sup>2</sup>  
Karim Siebeneicher Brito<sup>3</sup>

<sup>1</sup>O termo foi intencionalmente grafado desta maneira pelas pesquisadoras para permitir a leitura de duas palavras: Tipologia e Psicotipologia.

<sup>2</sup>Professora Titular do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR – Universidade Federal do Paraná, Doutora em Linguística pela The University of Newcastle, Austrália e Pós-Doutora em Psicolinguística Aplicada pela Université Stendhal Grenoble III, França. Endereço eletrônico: mboechat@brturbo.com.

<sup>3</sup>Professora Auxiliar do Departamento de Letras da FAFIUV – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela FAFIUV e Mestranda no programa de Pós-Graduação em Letras na UFPR. Endereço eletrônico: brito@twm-net.com.br

## A Psico-tipologia e suas implicações no aprendizado de línguas estrangeiras

Em qualquer tentativa de aprender uma nova língua, a distância *lingüística é medida, no fim das contas, pelo olho do aprendiz.* (ODLIN, 1989: 142, nossa tradução)

### RESUMO

Buscando ir além das generalizações acerca da facilidade ou dificuldade de aprendizagem de línguas estrangeiras, apresentamos neste artigo questões que se referem a como se medem as distâncias reais entre as línguas, e a como determinar se o aprendizado de uma língua é mais difícil do que o de outra. Todos nós, estudiosos das línguas ou não, já arriscamos discuti-las, muitas vezes baseados em nossas intuições e experiências pessoais. Procurando esclarecer tais questões, estudos sobre a tipologia e a psicotipologia lingüísticas apresentam diferentes contribuições, com base em aspectos objetivos e subjetivos, respectivamente. Apresentada por Kellerman na década de 1970, a noção da psicotipologia continua atual nos estudos sobre transferência lingüística, e recebe atenção renovada nas pesquisas emergentes na área do aprendizado de mais de uma língua estrangeira por uma mesma pessoa.

### PALAVRAS-CHAVE

Psico-tipologia; Multilingüismo; Aprendizado de Línguas Estrangeiras.

## Psycho-typology and its implications in the foreign language learning

### ABSTRACT

Seeking to go beyond generalizations involving the difficulty or easiness in learning foreign languages, in this paper we discuss issues referring to how real distances between languages are measured, and how to determine if the learning process of one language is more difficult than that of another. All of us, language scholars or not, have already taken our chances in discussing those questions, based many times on our own intuitions and personal experience. In order to clarify the questions mentioned above, the studies on language typology and psychotypology offer different contributions, respectively, on objective and subjective aspects. Presented by Kellerman in the 1970s, the notion of psychotypology is still up-to-date in what concerns the studies about language transfer, and receives renovated attention in emerging research about the learning of more than one foreign language by the same person.

### KEYWORDS

Psycho-typology; Multilingualism; Foreign Language Learning.

<sup>1</sup>In any learner's attempt to acquire a new language, language distance is ultimately in the eye of the beholder.

## Introdução

Em meados do século XX, influenciado pelas noções behavioristas dos estudos psicológicos, Lado (1957) afirmou que a diferença lingüística é equivalente à dificuldade lingüística. Os elementos da nova língua que forem semelhantes aos da materna serão simples para o aprendiz, enquanto que os que são diferentes serão difíceis. Tal asserção já foi bastante criticada, e tentou-se lidar com essa questão de forma a fazer uma identificação mais precisa do que acarretaria dificuldades no aprendizado de línguas outras que não a materna. Por exemplo, o fato da língua espanhola possuir dois verbos, *conocer* e *saber*, que correspondem a sentidos diferentes do mesmo verbo da língua inglesa, *know*, constitui uma área de dificuldade para os aprendizes de espanhol que são falantes do inglês (ODLIN, 1989:30). Singleton e Little (1984, apud ODLIN, 1989) apresentam evidências da importância tipológica num estudo sobre leitura, que indica que o conhecimento de uma segunda língua pode fornecer considerável auxílio na leitura de uma terceira língua que lhe é próxima. Tais resultados justificam e incentivam os esforços de lingüistas em procurar determinar distâncias lingüísticas.

Com o advento da Análise Contrastiva (Lado, 1957), buscou-se graduar as dificuldades no aprendizado das línguas e as possibilidades de interferência, considerada negativa, da língua materna do aprendiz. Apesar de se acreditar que essa análise permitiria, através da comparação entre as línguas, gerar hipóteses sobre os erros que seriam cometidos pelos aprendizes, ou desenvolver estratégias de ensino para que esses erros fossem evitados, ela mostrou-se insuficiente em seus propósitos, já que nem todos os erros cometidos pelos aprendizes advêm da interferência de sua língua materna. Não é possível afirmar, de forma simplista, que o aprendizado de uma língua considerada distante será difícil e o de uma língua próxima será fácil. A fim de se determinar as possibilidades de influência positiva ou negativa, é necessário considerar outros fatores além da origem de cada língua, bem como estar disposto a considerar graus relativos dessa influência em momentos diferentes do aprendizado.

Por outro lado, a co-existência de fatores diversos e sua inter-relação, tornando-se do que pode determinar o grau de dificuldade no aprendizado de uma língua, não impedem que o aprendiz desenvolva, intuitivamente, impressões próprias sobre sua facilidade ou complexidade, ou estabeleça comparações com outra(s) língua(s) que já conhece. Para dar nome a essa percepção que o aprendiz tem da distância lingüística, Kellerman (1977, apud ODLIN, 1989) cunhou o termo *psychotypology*, para o qual parece não haver ainda um equivalente em língua portuguesa, e que arriscamos traduzir aqui, a exemplo de colegas autores em língua espanhola, como psicotipologia.

O fato do aprendiz lançar mão dos conhecimentos lingüísticos já desenvolvidos torna-se ainda mais visível quando se trata do aprendizado de uma terceira língua ou outra subsequente. É comum observar que o usuário ou o aprendiz nessa situação recorra, conscientemente ou não, ao seu conhecimento lingüís-

tico prévio, ou às habilidades que já havia desenvolvido durante o processo de aquisição / aprendizado da(s) língua(s) precedente(s). Essa recorrência, por sua frequência, parece configurar-se como um recurso altamente utilizado, e portanto merecedor de análises mais aprofundadas, a fim de que se possam desvendar processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, e dessa forma contribuir para um aprendizado mais rápido e eficiente.

### A relação entre distância real e tipologia para os pesquisadores

Há décadas linguistas dedicam-se à classificação das línguas, analisando suas características fonológicas, semânticas, estruturais e culturais. Os gramáticos alemães August Schleicher (1821 - 68), mais conhecido como proponente da chamada "teoria da árvore genealógica" para explicar a evolução das línguas, e Friedrich von Schlegel (1771 - 1829) não foram os primeiros tipologistas, mas contribuíram para os estudos tipológicos formulando as questões relevantes que representam os dois mais frequentes aspectos com que se têm ocupado os tipologistas de todos os tempos: (1) a classificação tipológica das línguas do mundo; e (2) a identificação das propriedades gramaticais correlativas que definem os tipos linguísticos (SHIBATANI & BYNON, 1999).

Odlin (1989), em sua publicação sobre a transferência linguística, define distância linguística como "o grau relativo de semelhança entre duas línguas" (p.166, nossa tradução)<sup>5</sup>, e tipologia linguística como "a classificação das línguas de acordo com características estruturais ou outras" (p. 169, nossa tradução)<sup>6</sup>, sendo que nem todas as línguas que possuem características tipológicas comuns são historicamente relacionadas. Os dois conceitos se relacionam pela caracterização tipológica determinante do grau de distanciamento que duas línguas apresentam entre si.

A distância entre as línguas é calculada quando são estabelecidas medidas através de cuidadosas comparações entre semelhanças estruturais. Estas semelhanças permitem, cumulativamente, a quantificação dessas semelhanças de forma objetiva. Mackey (1976, *apud* BEARDSMORE, 1986) apresentou uma proposta extremamente detalhada para fazê-lo, tomando traduções equivalentes de itens em duas línguas e analisando-as. Suas técnicas desenvolviam divergências nas medidas em nível ortográfico, nas comparações fonéticas e fonológicas, nas características prosódicas, e na distância sintática.

Tais pesquisas acerca da relação entre tipologia e distância linguísticas nem sempre são direcionadas ao mesmo objetivo. Há pesquisas gerativistas, que buscam na verificação de princípios linguísticos, aos quais todas as línguas estariam subordinadas, a comprovação da existência de uma gramática universal. Lin-

güistas aplicados procuram compreender como a distância linguística e cultural, como um todo, com seus aspectos objetivos e subjetivos, influencia o processo de aquisição e o resultado desse processo.

Os resultados das pesquisas sobre tipologia e distância linguísticas têm sido utilizados como referência para o ensino e aprendizagem, a exemplo do governo dos Estados Unidos da América, ao reunir dados estatísticos durante mais de trinta anos para determinar quanto tempo o nativo de seu país levaria para utilizar idiomas estrangeiros com a fluência necessária a um diplomata. Para tanto, consistiu-se em um programa de ensino formal com cinco a seis horas diárias numa sala de aula com até 6 alunos. Nesse caso, as diferentes durações de tempo não refletem a dificuldade inerente a cada língua em particular, mas a sua distância linguística do inglês. O falante nativo de inglês teria muito mais coisas novas com que se deparar ao aprender árabe do que francês; conseqüentemente, levaria mais tempo para aprender árabe do que francês (LEAVER, EHRMAN & SHEKHTMAN, 2005). Apresentamos a seguir alguns dos resultados apresentados por Odlin (1989:39), a título de ilustração: Para aprender árabe, chinês ou russo seriam necessárias 44 semanas, enquanto que para aprender holandês ou português, apenas 24 semanas seriam suficientes. Ainda menos tempo seria dispendido para aprender francês ou alemão, calculado na pesquisa em 20 semanas.

Como vimos até aqui, a tipologia linguística é comumente construída com base em fatos objetivos, sobre as diferenças e semelhanças estruturais entre as línguas. Mas além dos fatos objetivos existem outros, subjetivos, que determinam distâncias linguísticas a partir da proximidade estrutural e cultural determinada pela mente humana. Essa proximidade percebida não corresponde, necessariamente, à distância real entre as línguas, mas sendo uma variável pode interferir significativamente no processo de aquisição / aprendizado.

### A relação entre distância e tipologia para os aprendizes

Durante suas pesquisas acerca da transferência linguística na Holanda, Eric Kellerman (1977, *apud* ODLIN, 1989) observou que um fator que parecia desempenhar um papel importante era a percepção que o aprendiz tinha sobre a distância entre as línguas que utilizava, visto que estaria disposto a transferir mais da sua primeira língua para a segunda se as visse como próximas (holandês e alemão, por exemplo). A noção da psicotipologia foi desenvolvida a fim de esclarecer que essa percepção que o aprendiz tinha da distância linguística era o fator relevante na determinação do que seria transferido, e não a classificação dos linguistas.

Entre os fatores que podem potencialmente determinar o peso relativo da influência interlingüística, tem-se comprovado que a psicotipologia linguística desempenha um papel relevante na escolha da língua à qual o usuário recorre. Os falantes emprestam mais termos da língua que lhes parece tipologicamente mais próxima da língua em uso. Nossa mente percebe, por vezes intuitivamente, quais

<sup>5</sup>The relative degree of similarity between two languages.

<sup>6</sup>Classification of languages according to structural or other characteristics

idéias concordam e quais discordam entre si. Este efeito foi confirmado em vários estudos (cf. BILD & SWAIN, 1989; MÖHLE, 1989; e SINGLETON, 1987).

Diferentemente de Kellerman, Kecskes (2002) acredita que quando se trata de distância percebida, não é apenas a estrutura organizacional da L1 que tem papel decisivo, mas também a da L2. Além disso, ele aponta que os aprendizes também são sensíveis a outras diferenças, inclusive culturais. Para o autor, na mente do aprendiz as diferenças entre aspectos estruturais, sociais e culturais são inseparáveis, e elas têm, em conjunto, um efeito cumulativo sobre o processo de tomada de decisão do aprendiz (p. 88). O autor acredita, portanto, que o processo de aquisição / aprendizado é mais longo e mais difícil se as duas línguas são percebidas como distantes tanto tipológica quanto culturalmente; e que os aprendizes se deixam conduzir por um dos princípios mais importantes do aprendizado, de acordo com o qual a dificuldade de aprendizagem está ligada ao grau de semelhança que o objeto possui com algo já conhecido. Lembremo-nos do quanto já se discutiu a importância do conhecimento prévio para a produção e o processamento linguísticos.

### Aprendizado fácil ou difícil: evitando as generalizações

Seguindo a tendência que possuímos para criar generalizações, poder-se-ia após essa breve explanação, deduzir que o aprendizado de uma língua percebida como próxima ou semelhante a outra que já se conhece seria sempre fácil, e consequentemente, que o aprendizado de qualquer língua percebida como distante ou diferente não poderia ser fácil.

Convidamos a uma reflexão sobre uma realidade que nos é tão próxima no sul do Brasil, onde tantas pessoas aprendem espanhol como língua estrangeira. Sem dúvida os falantes de português identificarão a língua espanhola como próxima e semelhante à sua língua materna, em termos gerais. Contudo, é bastante comum ouvirmos professores de língua espanhola no Brasil afirmarem que é justamente essa semelhança que dificulta o seu aprendizado pelos brasileiros, já que estes teriam dificuldade em identificar com clareza os aspectos pertencentes a uma ou a outra língua e incorreriam em misturas frequentes, ou em hipercorreções. A verificação dessa crença e dos limites de sua veracidade é bem esclarecida por Silva (2004) e por Fialho (2005) em trabalhos específicos sobre o assunto.

À guisa de contraste com essa constatação, e buscando estabelecer um equilíbrio que nos mantenha distantes de afirmações extremistas, também cabe lembrar o que foi apontado por Kecsker (2002): "A distância linguística e cultural, no entanto, não significa que não exista, ou que exista muito pouca, transferência positiva de conhecimentos e de habilidades entre as línguas" (p. 90, nossa tradução).

Para Cenoz (2001), o grau de psicotipologia pode ser influenciado pela ida-

<sup>7</sup>Linguistic and cultural distance, however, does not mean that there is no, or very little, positive knowledge and skills transfer between languages.

de do aprendiz, já que crianças mais novas podem não ter uma percepção tão acurada da distância linguística que poderia influenciar a língua que usam, ao transferirem termos daquela(s) que já conhece(m). E no caso do aprendizado de mais de uma língua estrangeira, como apontado por Clyne (1997), a(s) língua(s) adicional(is) complica(m) as operações dos processos. Compare-se, por exemplo, um profissional brasileiro que já conhece pelo menos uma língua estrangeira, como o inglês, e que estuda japonês com o auxílio de um professor particular a fim de assumir um cargo promocional a um pré-adolescente que aprende inglês na escola, juntamente com outros 30 colegas, como disciplina curricular obrigatória. Considerando-se apenas as línguas, não seria difícil classificar o inglês como mais próximo do português do que o japonês; e, em termos gerais, para um falante de português, a língua inglesa tanto parece quanto realmente é mais próxima da sua do que a japonesa. Isto, em geral, influenciará positivamente o aprendizado da primeira e negativamente o da segunda. Mas quando nossa análise torna-se mais abrangente e envolve outros fatores além das línguas em si, percebemos o quanto o nosso julgamento inicial pode distanciar-se daquele extremo e aproximar-se do outro, levando-nos a afirmar, erroneamente, que a semelhança acarretará muito mais dificuldades do que facilidade.

Acreditamos, como Odlin (1989: 31), que apesar do fato inegável de que algumas semelhanças acarretam grande dificuldade no aprendizado, seria simplificar demais considerá-las a maior causa de quaisquer dificuldades. Se essa afirmação fosse real, seria normal que falantes de chinês tivessem mais facilidade para aprender como pronunciar as letras do alfabeto da língua inglesa do que falantes de francês, o que é considerado bastante improvável. Afinal, é o conhecimento mais claro e aprofundado do funcionamento e da influência de cada uma das variáveis que nos levará a uma melhor compreensão do processo de aprendizado como um todo.

### Contribuições de pesquisas recentes para o contexto da sala de aula

Na Europa unificada, discute-se o desenvolvimento de metodologias de ensino específicas para o alemão como segunda língua estrangeira após o inglês. Autores como Kleppin (1990), Krumm (1996) e Thesen (1990) apresentam sugestões sobre o que deveria ser priorizado e/ou deixado de lado em salas de aula nessa situação, sugerindo inclusive que se façam comparações explícitas entre a língua em estudo e a(s) anteriormente aprendida(s), contemplando aspectos linguísticos e culturais (apud AGAFONOVA, 1997). Envolvida com o desenvolvimento de um programa de ensino de alemão como língua estrangeira na Rússia, a autora apresenta aqui várias considerações pertinentes, que ajudam a justificar a consideração do aprendizado da segunda língua estrangeira, ou outra posterior, como bastante diferenciado do aprendizado da primeira, entre elas o fato dos aprendizes já possuírem conhecimentos, hábitos de comunicação e de aprendizado,

e habilidades no uso de estratégias, no que diz respeito ao aprendizado de uma língua estrangeira. Eles possuem mais conhecimento prévio, estão familiarizados com terminologias e tipos de exercícios; em suma, sabem como lidar com a situação de estarem aprendendo uma língua estrangeira. Dikova, Mavrodieva e Stankulowa (2001) apresentam o programa para a disciplina de Alemão como Segunda Língua Estrangeira na Bulgária, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de línguas estrangeiras, no qual ressaltam a situação diferenciada de ensino para aprendizes que já passaram pelo processo de aprendizado de outra língua estrangeira.

Fernandes-Boëchat, quando da sua pesquisa de pós-doutorado realizada na *Université Stendhal Grenoble III*, na França, entre 1995 e 1997, desenvolveu a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (*The Cognitive Chain Reaction Theory in Foreign Language Learning (CCR)*). Partindo da observação de dificuldades apresentadas por aprendizes iniciantes da língua francesa, vindos de diversas partes do mundo e consequentemente falantes de línguas também diferentes, percebeu que os alunos pareciam remeter, inconscientemente, a aspectos da língua estrangeira anteriormente aprendida, uma vez que sua produção escrita e oral apresentava características que não se assemelhavam à da língua em estudo, o francês, nem às de sua língua materna. O grau de distanciamento lingüístico entre a língua materna e a língua em estudo, unicamente, não seria suficiente para explicar o que acontecia, nesse caso. A resposta, para a pesquisadora, parecia estar nas outras línguas estrangeiras que cada um dos sujeitos já havia estudado anteriormente.

Foram questionados 290 sujeitos quanto ao conhecimento que tinham sobre sua recorrência a outra língua durante o aprendizado da língua francesa, a fim de se registrar do que o aprendiz tem consciência nesse processo. Em seguida, os 290 sujeitos selecionados foram submetidos a uma sessão de leitura, gravada em laboratório, de um texto em francês, sua língua em estudo. Haviam sido inseridas no texto vinte palavras que possuem termos cognatos nas línguas previamente aprendidas pelos sujeitos, sendo que os cognatos em cada língua apresentavam variação na sílaba tônica<sup>8</sup>. Antes de efetuar a leitura, o sujeito era instruído da seguinte maneira: deveria ler o texto a primeira vez em ritmo normal, a fim de formar uma idéia geral sobre ele; leria, então, pela segunda vez, concentrando-se na compreensão, a fim de responder, afirmativa ou negativamente, uma pergunta sobre ele ao final. O sujeito acreditava, portanto, que a sua compreensão do texto estaria sendo avaliada, enquanto que a pesquisadora estaria atenta à sua primeira leitura e à tonicidade com que leria, despreocupadamente, as palavras cognatas. Era de suma importância neste projeto que os sujeitos efetuassem a leitura em voz alta sem concentrar-se na pronúncia, a fim de que fosse facilitada a manifestação da busca do sentido do texto ao invés de que uma preocupação com a forma.

<sup>8</sup>Outros instrumentos, com enfoque na fluência em detrimento da forma, podem ser administrados para constatar a recorrência observada, como produções escritas não controladas e conversas espontâneas.

Os resultados mostram que os aprendizes inconscientemente recorrem, na maioria das vezes (85%), à língua estrangeira precedente, pois liam as palavras cognatas com a tonicidade desta. Dessa forma foi possível aplicar o teste de aprendizes com línguas precedentes diversas sem que fosse preciso conhecê-las profundamente. Os resultados da pesquisa permitiram à pesquisadora concluir, portanto, que o aprendiz de mais de uma língua estrangeira interliga, inconscientemente, o processo de aprendizado desta ao processo de aprendizado da língua estrangeira precedente, sendo esta a que causará maior influência no aprendizado da próxima língua estrangeira. Cabe especificar, no entanto, que essa recorrência à língua estrangeira precedente depende do seu tempo de estudo, já que o aprendiz precisará ter atingido um nível intermediário de conhecimento para possibilitar sua recorrência a ela.

Tomando-se os resultados das pesquisas neurológicas desenvolvida por Kim et al. (1997, apud HERDINA & JESSNER, 2002), entende-se que as línguas subsequentes à materna, adquiridas na idade adulta, são armazenadas no cérebro espacialmente separadas da língua materna. Poder-se ia argumentar, com base nisso, que, durante o aprendizado de uma segunda língua estrangeira, o aprendiz recorre à primeira língua estrangeira, e não à materna, por que aquelas encontram-se espacialmente próximas. Mas como explicar então a mesma seqüência no caso do aprendizado de mais línguas estrangeiras, além da segunda? O que Fernandes-Boëchat propõe é que esse processo não é aleatório.

Além disso, verificou-se que se a língua imediatamente precedente apresentava semelhanças com a língua em uso, a francesa, o aprendiz obtinha melhor aproveitamento no seu aprendizado. A isto a autora denominou +CCR, ou reação em cadeia cognitiva positiva, ou seja, já que a recorrência à língua imediatamente precedente acontece inconscientemente, e o aprendiz não tem como no início de seu aprendizado evitá-la, as semelhanças entre duas línguas românicas, por exemplo, constituirão fator potencialmente facilitador, fornecendo uma base para o desenvolvimento de um multilingüismo receptivo.

No caso da língua precedente pertencer a outro ramo lingüístico, digamos as línguas germânicas, haveria um potencial maior de estabelecer-se uma reação em cadeia cognitiva negativa, ou -CCR, dadas as poucas semelhanças com a língua em uso. Isto foi detectado pela autora durante a pesquisa porque uma maioria dos alunos que encontravam mais dificuldades havia aprendido uma outra língua estrangeira antes de aprender o francês, a qual se classificava como sendo uma das línguas anglo-germânicas. É importante esclarecer que, não obstante o fato da reação nesse caso ser denominada negativa, isso não significa que sua influência inviabilize o aprendizado de uma nova língua, já que o termo "negativa" refere-se à distância lingüística em questão, e não à influência causada no aprendizado da língua. Pelo contrário, tomando consciência de que essa reação naturalmente ocorre, o aprendiz e seu professor terão maior estímulo para insistir na continuidade do processo, sabendo que após algum tempo a recorrên-

cia que aparenta ser um obstáculo deixará de existir. Não se deve depreender da classificação como positiva ou negativa que no caso da reação desfavorável deixar de existir, a reação em cadeia tenha se transformado em positiva (+CCR). Afinal, não é possível alterar as línguas ou a seqüência em que estas foram aprendidas. O que muda posteriormente é que essa recorrência deixa de influenciar o processo tão marcadamente como no início.

Baseando-nos nos vários experimentos apresentados, a complexidade em se determinar graus de facilidade e dificuldade no aprendizado não torna inviável a utilização de comparações como parâmetros. Tomando-se uma única situação de aprendizado, podem ser isoladas, de cada vez, diversas variáveis, cujo estudo individual levará a considerações e resultados diferentes.

### Conclusão

Foram discutidos dois pontos de vista referentes à caracterização do aprendizado de uma língua estrangeira como mais fácil ou mais difícil, levando-se em consideração suas características tipológicas e a distância que essas características determinariam entre as línguas conhecidas e em uso. O primeiro, defendido por Lado (1957), sugere que quanto maior a diferença lingüística maior a dificuldade de aprendizado; o segundo, ao contrário, considera a proximidade lingüística como fator determinante da dificuldade no aprendizado de línguas. Qualquer um dos pontos de vista encontrará adeptos entre aprendizes, e possivelmente ambos serão considerados em diferentes momentos do mesmo aprendizado.

Ao apresentar a idéia da psicotipologia, Kellerman acrescentou um aspecto cognitivo a um modelo que era altamente mecanicista, em virtude de ser herança do domínio do comportamentalismo, vindo a aprendizagem como sendo uma forma de moldar ou controlar o comportamento, e o seu resultado como uma seqüência de ações e reações em cadeia. Contribuiu, desta forma, com os estudos defendendo a possibilidade de se adotar também uma perspectiva interna ao aprendiz.

A questão que permanece é se existe um papel para a instrução formal com relação às crenças que o aprendiz desenvolve durante o processo de aprendizagem. Através de um trabalho de conscientização por parte do professor, o aprendiz pode passar a utilizar a influência de um processo de aprendizado sobre outro como estratégia metacognitiva consciente. Na pesquisa de Fernandes-Boëchat, a autora concluiu que, no caso de ocorrer uma reação em cadeia cognitiva negativa, o aprendiz pode ser alertado pelo professor acerca do que está acontecendo em relação à sua recorrência à língua anteriormente aprendida. O professor sugeriria, então, que o aluno conscientemente dirija sua atenção para continuar insistindo até obter sucesso no aprendizado, já que essa recorrência tende a diminuir com o tempo de estudo.

Nem sempre temos clareza suficiente para identificar os processos mentais pelos quais os aprendizes passam. Um professor que busca auxiliar aprendizes

nessa questão precisa manter-se extremamente atento, sensível e persistente, a fim de poder identificar a influência da psicotipologia.

### REFERÊNCIAS

- AGAFONOVA, L. Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Russland (Oberstufe). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], v. 2(3), 18 pp., 1997. Disponível em <[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-04-3/beitrag/agafon1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-3/beitrag/agafon1.htm)> Acessado em 27 mai 2005.
- BEARDSMORE, H. B. *Bilingualism: basic principles*. 2. ed. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters, 1986.
- BILD, E. R. & SWAIN, M. Minority language students in a French immersion programme: their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 10, 255 - 74, 1989.
- CENOZ, J. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In CENOZ, J.; HUFSEIN, B. & JESSNER, U. (Eds.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Inglaterra: Multilingual Matters, 2001.
- CLYNE, M. Some of the things trilinguals do. *The International Journal of Bilingualism*, v. 1, 95 - 116, 1997.
- DIKOVA, V.; MAVRODIEVA, L. & STANKULOWA, K. Curriculum für Deutsch als zweite Fremdsprache in der Bulgarischen Allgemeinbildenden Oberschule. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], v. 5(3), 24 pp., 2001. Disponível em <[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-05-3/beitrag/dikova.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-05-3/beitrag/dikova.htm)>. Acessado em 27 mai 2005.
- FERNANDES-BOËCHAT, M. H. The cognitive chain-reaction theory in foreign language learning. *AILA (ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE)*'99. Artigo selecionado e publicado em CD-ROM. Tóquio, Japão, 2000.
- FIALHO, V. R. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Especulo. Revista de estudos literários*, Universidade Complutense de Madrid, Nº 31, 2005. Disponível em <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>>. Acessado em 06 jun 2006.

- HERDINA, P. & JESSNER, U. *A dynamic model of multilingualism*. Inglaterra: Multilingual Matters, 2002.
- KECSKES, I. *Situation-bound utterances in L1 and L2*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002.
- LADO, R. *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- LEAVER, B. L.; EHRMAN, M. & SHEKHTMAN, B. *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2005.
- MÖHLE, D. Multilingual interaction in foreign language production. In DECHERT, H. W. & RAUPACH, M. (Eds.) *Interlingual processes*. 179 - 94. Tübingen: Gunter Narr, 1989.
- ODLIN, T. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Estados Unidos da América: Cambridge University Press, 1989.
- SHIBATANI, M. & BYNON, T. (Eds.) *Approaches to language typology*. New York, Estados Unidos da América: Oxford University Press, 1995.
- SILVA, M. M. A. da. As representações sobre o espanhol: o antes e o depois do ensino formal. *Revista Dictis Interativa*, Ano 1, v. 1, ago - dez 2004. Disponível em <[http://200.150.225.142/collegiumnet/site/files/publicacoes/revista\\_dictis\\_edicao1.pdf](http://200.150.225.142/collegiumnet/site/files/publicacoes/revista_dictis_edicao1.pdf)> Acessado em 06 jun 2006.
- SINGLETON, D. Mother and other tongue influence on learner French. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 9, 327 - 46, 1987.
- VERMES, G. & BOUTET, J. (Orgs.) *Multilingüismo*. Coleção Repertórios. Trad. Do original *France, pays multilingüe*, (tomos 1/2) por Celene M. Cruz, Deyzeli Meira, Maria Augusta B. de Matos, Maria Helena L. Gimenno, Paulo Otoni e Tânia Alkmin. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.