

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Sobre a fossilização e o papel da atenção no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira (um estudo de caso)

Lígia Beskow de Freitas

Pelotas, 2007

LÍGIA BESKOW DE FREITAS

**SOBRE A FOSSILIZAÇÃO E O PAPEL DA
ATENÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (UM
ESTUDO DE CASO)**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pelotas, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Dra. Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas, 2007

Ao Marco
Ao Guilherme
À Maria do Carmo
À Ana Ruth
Ao meu informante

(Thank you so much for being around...)

Resumo

FREITAS, Lígia Beskow de. **Sobre a fossilização e o papel da atenção no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira (um estudo de caso)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Os erros são uma fonte importante de informação a respeito do processo de aquisição de uma língua estrangeira. De acordo com Selinker e Lakshimanan (1993) o erro fossilizado reflete a persistência de plateaus de estruturas que não pertencem à língua alvo na interlíngua dos aprendizes. Esse é um fenômeno natural observável também na produção de falantes fluentes de uma língua estrangeira. Neste estudo de caso, são analisados casos de fossilização encontrados na fala de um aprendiz adulto de inglês como língua estrangeira, em nível avançado, cuja língua materna é o português. Além disso, são feitas a descrição e a avaliação da implementação de uma proposta que usou tarefas (Nunan, 1991 e Robinson, 2005) as quais buscaram focar a atenção do aprendiz na forma, e a utilização de estratégias metacognitivas com foco na aprendizagem e também na avaliação desse processo. Os resultados mostram que a transferência de estruturas da língua materna é um dos fatores que, na interlíngua do aprendiz, leva à fossilização de certos erros. O estudo também mostra que o sujeito tende a produzir formas de acordo com o padrão da língua-alvo após a intervenção. Nesse processo, despertar a atenção do aprendiz para seus erros e levá-lo a pensar sobre suas estratégias de aprendizagem e sobre como seu processo cognitivo acontece foi fundamental para que ocorressem mudanças na sua produção.

Palavras-chave: fossilização; atenção; tarefa; metacognição; interlíngua.

Abstract

FREITAS, Lígia Beskow de. **On fossilization and the role of attention in the acquisition of English as a foreign language (a case study)**. 2007. Thesis. (Master's Program in Education) – Education School, Universidade Federal de Pelotas.

Errors are an important source of information about the acquisition process of a foreign language. According to Selinker & Lakshimanan (1993), a fossilized structure is the long term persistence of plateaus of non-target-like structures in the interlanguage of non-native speakers. This is a natural phenomenon which can also be observed in fluent speakers' output. In this case study, I analyze fossilized oral productions found in the speech of an adult, advanced learner of English as a foreign language, whose mother tongue is Portuguese. Besides, I describe and evaluate the implementation of a proposal based on tasks (Nunan, 1991 and Robinson, 2005) that focus the learner's attention on the form. Metacognitive strategies were also used to focus on the learning process and on its evaluation. Results show that language transfer is one of the factors in the learner's interlanguage that leads to fossilization. The study also shows that the learner tends to produce target-like structures following the task-based approach. In this process, drawing the learner's attention to form and making him think about his learning strategies and his cognitive process as a whole were fundamental aspects to make him improve his oral performance.

Key words: fossilization; attention; task; metacognition; interlanguage.

Lista de figuras

Figura 1 - Quadro das Estratégias Diretas de Aprendizagem	32
Figura 2 - Quadro das Estratégias Indiretas de Aprendizagem	33
Figura 3 - Quadro dos Tipos de Transferência Negativa	65

Sumário

Resumo	3
Abstract	4
Lista de figuras	5
Sumário	6
Introdução.....	8
1 Fundamentação teórica	15
1.1 Aquisição/Aprendizagem de uma língua estrangeira.....	15
1.2 Competência comunicativa.....	16
1.3 Interlíngua.....	19
1.4 Fossilização	22
1.5 Tarefas	24
1.6 Atenção à forma	27
1.7 Estratégias de aprendizagem e metacognição	30
2 Metodologia de trabalho	36
2.1 Introdução.....	36
2.2 Estudo de caso	37
2.3 Sujeito da pesquisa	38
2.4 Coleta de dados.....	39
2.5 Instrumentos de coleta e intervenção	40
3 Descrição e análise de dados.....	41
3.1 <i>I don't think so</i> /" <i>I think no</i> ".....	41
3.2 <i>Even</i> /" <i>Until</i> "	46

3.3 <i>I have a cold/“I’m with” a cold</i>	51
3.4 <i>Get tired/“Stay” tired</i>	53
3.5 <i>Tell me/“Say me”</i>	56
3.6 <i>There to be/“Exist”</i>	59
4 Discussão	62
4.1 Transferência.....	62
4.2 Fossilização	68
4.3 Atenção à forma e metacognição	71
Conclusão.....	75
Referências	78

Introdução

Os estudos sobre como as pessoas adquirem uma língua estrangeira são um fenômeno bastante recente que data da segunda metade do século XX. Segundo Ellis (1997a, p.4), os objetivos dessas pesquisas são a descrição e a explicação do processo de aquisição, sendo em sua maioria estudos de caso longitudinais que acompanham o aprendiz por um certo período de tempo, às vezes, anos. Dados de fala e escrita são coletados, em sala de aula de uma língua estrangeira ou em ambientes naturais em países da língua-alvo. Uma vez que a língua é um fenômeno dinâmico e complexo, os pesquisadores têm preferido focalizar aspectos específicos ao invés do processo como um todo. A partir dos anos 60, por exemplo, os erros cometidos pelos aprendizes passaram a ser estudados na tentativa de obter mais *insights* sobre o processo, já que passaram a ser vistos como possível foco de análise para uma melhor compreensão do processo (NUNAN, 2001).

A complexidade do processo de aquisição de uma língua estrangeira e, portanto, a dificuldade de isolar fatores psicológicos e lingüísticos dos sociais e interpessoais impõem limitações aos estudos sobre esse processo. Ellis (1985, 1997a, 1997b) ressalta que os estudos longitudinais têm oferecido evidências convincentes, mas que ainda não foi possível construir um perfil do desenvolvimento para os aprendizes de línguas estrangeiras como tem sido feito para a aquisição da língua materna. Além disso, outra limitação desse tipo de estudo com foco na aquisição de línguas estrangeiras é que relativamente poucas áreas da gramática foram investigadas até hoje. Os diferentes métodos de análise

de dados também podem dificultar que se façam comparações e generalizações confiáveis sobre o processo. O mesmo autor (ELLIS, 1985) enfatiza que a principal motivação para o aumento do número de pesquisas sobre a aquisição de uma língua estrangeira foi, sem dúvida, a mudança de paradigma trazida para a lingüística e campos afins pela teoria de Noam Chomsky (1978). O foco da atenção passou dos fatores externos ao aprendiz aos fatores internos e, além disso, outros campos do conhecimento como a neurolingüística, a psicologia e a sociologia passaram a trazer contribuições importantes para as pesquisas.

Os professores de línguas estrangeiras têm mostrado interesse em saber como as pesquisas sobre a aquisição dessas línguas podem ajudá-los a tornar o aprendizado da língua mais eficaz em sala de aula. Nesse sentido, Ellis (1985) escreve que “estudar o papel da instrução formal na aquisição de uma língua estrangeira é importante para desenvolver uma compreensão teórica do processo e para ensinar a língua”. Tendo o próprio aprendiz e os processos mentais que ele vivencia como foco das pesquisas sobre a aquisição de línguas estrangeiras, o objetivo do professor na sala de aula passa a ser o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

A competência comunicativa é composta por quatro componentes - sociolingüístico, gramatical, discursivo e estratégico - que interagem entre si (Savignon, 1983). Os professores que forem facilitadores do desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula podem ajudar os alunos a obter resultados com grande qualidade em termos de fluência e acurácia. Uma proposta pedagógica que busque o desenvolvimento da competência comunicativa acredita, em primeiro lugar, no sucesso do falante ao aprender uma língua estrangeira, atribuindo um papel fundamental à sua participação. Com base nessa idéia, qualquer pessoa que tenha adquirido sua língua materna pode adquirir uma língua estrangeira, ainda que fatores como a idade, a personalidade, a aptidão, a motivação e as estratégias de aprendizagem (enumerados por Ellis, 1985) possam interferir no processo e levar a resultados variados com relação à velocidade de aprendizagem e à qualidade do *output*¹ do aprendiz.

¹ Output: refere-se à língua que um aprendiz produz (RICHARDS; PLATT, J. e PLATT, H., 1992).

Em última instância, o domínio da língua estrangeira, com a maior fluência e acurácia possível - para que o aprendiz possa transitar nela como o faz na língua materna – a transforma num elemento de *empowerment*, processo pelo qual os indivíduos adquirem controle sobre suas vidas, na sua sociedade. Brown (1991, p.249), a esse respeito, pergunta: “O que poderia ser mais intrinsecamente motivador para um aprendiz do que obter ferramentas lingüísticas estratégicas para seu sucesso acadêmico, conhecimento profissional, ação política, enriquecimento pessoal e comunicação através de fronteiras internacionais?”

O trabalho com o conceito de competência comunicativa na sala de aula também pressupõe que, na interação que decorre como movimento natural do trabalho, exista o direito ao erro. Com relação a esse tema, Barth (1987) escreve que o erro é um instrumento construtivo do trabalho intelectual, que deve ser considerado uma ferramenta importante na construção de conhecimento. De acordo com essa perspectiva, os pesquisadores têm considerado os erros uma fonte importante de informação sobre as línguas estrangeiras, pois permitem vislumbrar que hipóteses o aprendiz está construindo a respeito do processo. A identificação, descrição e classificação dos erros cometidos por um aprendiz possibilitam ao professor e/ou pesquisador compreender melhor a interlíngua do aluno.

A *interlíngua*, termo cunhado por Selinker (1974), é o sistema lingüístico produzido por aprendizes de uma segunda língua ou língua estrangeira durante o processo de aquisição. Esse conhecimento constitui um sistema que contém traços, tanto da língua-alvo, no caso, inglês, quanto da sua língua materna, no caso, o português brasileiro. Ele é, portanto, um sistema lingüístico único, com características de ambos (Ellis, 1997a). Durante o desenvolvimento da interlíngua, ocorre um fenômeno conhecido por fossilização, definida por Selinker e Lakshmanan (1993, p.197) como sendo a “persistência de *plateaus* de estruturas não-pertencentes à língua-alvo na interlíngua de não-nativos”. Ela é um fenômeno natural que ocorre até com falantes muito fluentes na língua estrangeira, segundo esses autores. Villalba (2004, p.191) ressalta que esse processo não ocorre na

aquisição da língua materna, logo, é um fenômeno exclusivo da aquisição de línguas estrangeiras.

Várias tentativas têm sido feitas com o objetivo de resolver esses problemas decorrentes de fossilização. O uso da instrução formal é uma possibilidade, uma vez que ela visa trazer à tona o conhecimento explícito do aprendiz (conhecimento sobre a língua estrangeira que é verbalizável) e pode ajudá-lo a desenvolver seu conhecimento implícito (regras que guiam seu desempenho sem que ele tenha consciência de que elas existam). Segundo Ellis (1997a), o conhecimento explícito apenas pode converter-se em conhecimento implícito quando os aprendizes estão no estágio de desenvolvimento certo para tal. Ainda assim, o conhecimento explícito pode facilitar o processo pelo qual os aprendizes passam a prestar atenção à certas características do *input*². Nessa situação, o aprendiz é capaz de observar que há uma lacuna entre o *input* e o estado atual da sua interlíngua, manifestada no seu *output*. Em suma, o conhecimento explícito é facilitador de *intake*, a informação armazenada na memória temporária que pode vir a ser acomodada no sistema de interlíngua. *Intake* é, na verdade, o *input* que é realmente útil para o aprendiz.

Um dos instrumentos usados para a instrução formal pode ser a *tarefa* comunicativa, definida por Nunan (1989) como um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, ao mesmo tempo em que a atenção deles é principalmente focada no significado, não na forma. O autor (NUNAN, 1989, p.10) acrescenta que não é fácil distinguir entre tarefas “comunicativas” e “não-comunicativas”, pois mesmo “bons exercícios gramaticais (orais) podem e devem ser tanto significativos quanto comunicativos”. Conforme Willis e Willis (2001, p.173), o uso da palavra ‘tarefa’ é, às vezes, estendido para incluir “tarefas metacomunicativas” ou ainda exercícios com um foco na forma no qual os aprendizes manipulam a língua ou formulam generalizações sobre a forma. Os autores relatam que recentes pesquisas sugerem que, em determinado momento, também é preciso focar a forma da

² Input: refere-se à língua que um aprendiz ouve, lê ou vê e com a qual ele pode aprender (RICHARDS; PLATT, J. e PLATT, H., 1992)

língua se quisermos que o processo de aquisição alcance seus objetivos. A instrução baseada em tarefas é relevante para todos os níveis de proficiência de língua, pois permite que as quatro habilidades que estão envolvidas no processo de aquisição da língua estrangeira – fala, compreensão oral, escrita e leitura – sejam integradas nessa abordagem de forma natural.

Sobre o desempenho do aprendiz, a fim de verificar a reversibilidade, ou não, da fossilização, investiguei se o efeito da atenção, desenvolvida através de tarefas, poderia levar o aprendiz de inglês como língua estrangeira a superar seus erros fossilizados. O sujeito da pesquisa é um adulto com nível avançado de inglês, graduando de Engenharia que, após ter sido observado por seis meses em aulas individuais, cometeu erros orais que foram considerados fossilizados devido à sua recorrência e também por se tratarem de estruturas consideradas mais simples e básicas do que estruturas complexas que ele já conhecia e utilizava. Embora fosse fluente e se comunicasse muito bem na língua-alvo, ele necessitava e desejava alcançar maior acurácia uma vez que seus objetivos incluíam ter bom desempenho em entrevistas para obtenção de estágios/empregos, leitura de publicações acadêmicas, viagens a países de língua inglesa e obtenção de certificados de proficiência na língua. Foi, então, que surgiu a idéia de realizar um experimento de desfossilização, termo usado por Selinker e Lakshmanan (1993), com alguns de seus erros orais considerados fossilizados.

A intervenção propôs o uso de uma abordagem baseada em tarefas, cujo propósito pedagógico geral era comunicativo, com tentativas de atrair a atenção do aprendiz para determinados aspectos estruturais de sua interlíngua, previamente determinados, que não obedeciam à estrutura da língua-alvo. Nesse trabalho, a metacognição está sendo interpretada como a forma de o aprendiz refletir sobre os processos de aprender, lembrar e pensar, especialmente os seus próprios. Segundo Bruner (1996) “pensar sobre” suas próprias operações cognitivas afeta os procedimentos mentais, o que teria um papel fundamental no sucesso do processo de aquisição. As estratégias metacognitivas visam tornar o sujeito consciente do processo que vivencia na busca da superação de seus erros fossilizados. A explicitação dessas estratégias torna a atividade cognitiva mais

negociável com o professor e mais acessível para reflexões. Conforme Bruner (1996, p. 64), a pedagogia moderna está se encaminhando cada vez mais à visão de que o aprendiz deve ter consciência de seus próprios processos de pensamento e que é crucial para o teórico e para o professor ajudá-lo a tornar-se mais metacognitivo.

Na busca pela atenção do aluno a certos aspectos de sua interlíngua, usar a metacognição com o aluno também inclui encorajar o aprendiz a pensar e discutir suas estratégias de aprendizagem da língua estrangeira. Oxford (1990, p.8) as define como “operações usadas pelo aprendiz para ajudar a aquisição, o armazenamento, a busca e o uso de informação; são ações específicas feitas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, prazerosa, auto-dirigida, eficaz e transferível a novas situações”. Há estratégias diretas, como as de memória, de compensação e cognitivas, e há estratégias indiretas, como as sociais, afetivas e metacognitivas. Elas podem ser consideradas ferramentas valiosas para o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aprendizagem, o que é essencial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Levando em consideração os aspectos mencionados anteriormente, tracei os seguintes objetivos para minha pesquisa:

- a) Examinar alguns casos de fossilização encontrados no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira;
- b) verificar se a atenção, desenvolvida numa abordagem baseada em tarefas, influi positivamente na tentativa de superar erros fossilizados;
- c) observar se o uso da metacognição auxilia o aprendiz nessa superação.

Meu interesse pelo tema dessa pesquisa deve-se especialmente ao fato de, na minha experiência de 20 anos como professora da língua inglesa, ter sentido a necessidade de ajudar alunos fluentes na língua a se comprometerem mais com a *forma*, para ajudá-los a se comunicarem e expressarem suas idéias de modo mais claro e preciso. Se os resultados, em termos de desempenho geral, se aproximarem mais aos padrões da língua-alvo, melhor será a compreensão das idéias emitidas por esses falantes. Desde que comecei a

trabalhar com o método áudio-lingual no início da década de 80, observei que adultos geralmente apresentam maior preocupação com a forma, sendo tímidos e cautelosos ao tentarem se comunicar naturalmente na língua estrangeira, mesmo na abordagem comunicativa, proposta com a qual tenho trabalhado desde a metade dos anos 80. Neste estudo de caso, trabalho com um aprendiz que não reflete essa generalização que acabo de fazer, mas que é mais ousado em termos de fluência, na busca de expressar suas idéias, sem se preocupar muito com a forma. Acredito que a aquisição de uma língua estrangeira seja, na verdade, um processo diferente para cada aprendiz, por vezes conflituoso, por vezes agradável, mas que sempre oferece mais uma possibilidade de fazer uma diferença no mundo.

A presente dissertação tem a seguinte estrutura: no capítulo 1, abordo aspectos teóricos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa e que oferecem subsídios para o experimento realizado, em seções que tratam da competência comunicativa, da interlíngua, de uma abordagem baseada em tarefas, da atenção à forma, das estratégias de aprendizagem e da metacognição no exame de alguns casos de erros fossilizados. No capítulo 2, apresento a metodologia do trabalho. No capítulo 3, descrevo e analiso os dados e no capítulo 4, faço a discussão dos resultados. Finalmente, apresento as conclusões a que cheguei a partir do desenvolvimento do estudo.

1 Fundamentação teórica

1.1 Aquisição/Aprendizagem de uma língua estrangeira

O clássico trabalho de Krashen (1982), ao teorizar sobre a aquisição de uma língua estrangeira, traz à luz uma discussão bastante importante à época, qual seja, sobre as diferentes concepções subjacentes à utilização dos termos *aquisição* e *aprendizagem*. Segundo o autor, *aquisição* se refere a um processo de obtenção do conhecimento da língua sem que se preste atenção conscientemente à sua forma, assim como uma criança adquire sua língua materna. Já *aprendizagem* diz respeito a um processo consciente de estudo e atenção à forma e às regras de uma dada língua. Lightbown e Spada (1999, p.38) acrescentam que “para Krashen, só a língua *adquirida* está prontamente disponível para uma comunicação natural, fluente”.

Estudos posteriores apresentaram uma delimitação diferente para o tema. Autores como Ellis (1985), Schmidt (1995), Lightbown e Spada (1999) e Nunan (2001) passaram a usar o termo *aquisição* de uma língua também para o processo desenvolvido de forma mais consciente, em uma sala de aula, por exemplo. Nunan (2001, p.87) define o termo *Aquisição de uma Segunda Língua - ASL* como sendo “processos através dos quais alguém adquire uma ou mais línguas estrangeiras/segundas línguas. Os pesquisadores de ASL observam a aquisição em contextos naturais e em ambientes de sala de aula”. Sendo assim, nota-se que o processo de *aprendizagem*, inicialmente considerado à parte, está contido nessa definição.

Considerando a perspectiva dos autores recém mencionados, neste estudo, opto pelo uso do termo *aquisição*, embora os termos *aquisição* e *aprendizagem* possam ser utilizados para fazerem referência tanto aos processos subconscientes, quanto aos processos conscientes, segundo VanPatten (1990, p.288) que diz que “as línguas não são adquiridas de forma completamente subconsciente; e as segundas línguas (ou estrangeiras, para o autor) são adquiridas ao empregar-se atenção consciente à forma do *input*”. Essa posição garante o papel ativo do aprendiz no processo de aquisição de sua língua, seja ela materna ou estrangeira.

O termo “língua estrangeira” será usado para se referir à língua inglesa neste estudo de caso, pois a mesma não tem funções sociais e comunicativas imediatas na comunidade onde está sendo aprendida, se comparada a qualquer *segunda língua* que, junto com a língua materna local, é necessária em situações imediatas por razões sociais, econômicas e profissionais naquela comunidade onde o aprendiz se encontra. Considerando que neste estudo de caso a língua inglesa representa a língua adicional que o sujeito está adquirindo através de estudos formais em sala de aula, após ter adquirido sua língua materna, o português brasileiro, ela passa a ser a *língua-alvo* que o aprendiz está adquirindo.

1.2 Competência comunicativa

Nas últimas décadas, os estudos sobre a aquisição de línguas estrangeiras têm mostrado preocupação crescente com o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, nas quatro habilidades que ele precisa desenvolver, ou seja, a fala, a escrita, a compreensão oral e a leitura.

O termo “competência comunicativa” passa a ser usado por Savignon (1983) para caracterizar a habilidade de aprendizes de uma língua interagirem com outros falantes e fazer um uso significativo da linguagem. Seu desenvolvimento requer interação real entre os aprendizes, com o uso de uma linguagem significativa e contextualizada. Sendo assim, uma melhor compreensão de como a língua é usada passa a ser fundamental para que os objetivos de

comunicação sejam atingidos. Richards; Platt, J. e Platt, H. (1992) ressaltam a importância do contexto no qual a língua vai ser usada ao definirem a competência comunicativa como sendo “a habilidade de não apenas aplicar as regras gramaticais de uma língua a fim de formar frases gramaticalmente corretas, mas também saber quando, onde e com quem usar essas frases”.

Para tanto, Savignon (1983) apresenta as seguintes características da competência comunicativa:

- a) é um conceito dinâmico. Depende da negociação de significado entre duas ou mais pessoas que compartilham o mesmo sistema de símbolos, em certo grau. É, portanto, interpessoal;
- b) aplica-se tanto à linguagem escrita quanto à oral, assim como a muitos outros sistemas de símbolos;
- c) é específica para certo contexto. A comunicação ocorre numa variedade de situações e o sucesso de um papel específico depende da compreensão que o aprendiz tem do contexto e de semelhantes experiências anteriores;
- d) é relativa e depende da cooperação de todos os participantes envolvidos. Ela não é absoluta e, portanto, faz sentido falar-se em *graus* de competência comunicativa.

Além dessas características, Savignon (1983) chama a atenção para a diferença teórica entre *competência* e *desempenho*. A competência é o que alguém *sabe*, uma habilidade inata. O desempenho é o que alguém *faz*, o que se manifesta. Portanto, só o desempenho é observável.

Savignon (1983) desenvolve os quatro componentes da competência comunicativa, já identificados por Canale e Swain (1980) na busca de um modelo para o desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula: o gramatical, o sociolingüístico, o discursivo e o estratégico. Juntos, esses quatro componentes sugerem um modelo de competência comunicativa como base para o desenvolvimento de currículos e práticas de sala de aula.

A competência gramatical é a “competência lingüística no sentido restrito do termo como tem sido usado por Chomsky e outros lingüistas” (Savignon, 1983, p.36). É o domínio do código lingüístico, a habilidade de reconhecer as características lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas de uma língua e manipulá-las para formar palavras e frases. É importante ressaltar que não se trata de citar as regras de uma língua, mas de usá-las adequadamente.

A competência sociolingüística requer uma compreensão do contexto social no qual a língua é usada: os papéis dos participantes, a informação que compartilham e a função da interação (as regras sociais do uso da língua, conforme Savignon, 1983). Ser apropriado parece fundamental, o que envolve mais do que saber *o que* dizer numa situação e *como* dizê-lo. Envolve também saber quando ficar em silêncio, por exemplo. Da mesma forma, ultrapassar fronteiras lingüísticas ou sociais pode obter qualquer reação como resposta, desde um sorriso até se ser totalmente ignorado.

A competência discursiva lida com a interligação de uma série de frases para formar um todo significativo. Os padrões organizacionais do discurso diferem, dependendo da natureza do texto e do contexto no qual ele aparece como, por exemplo, um poema, um comercial de televisão, uma receita culinária, um documento legal, uma conversa ao telefone, entre tantos outros. Savignon (1983) resalta que o sucesso depende do conhecimento compartilhado entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte – conhecimento do mundo real, do código lingüístico, da estrutura do discurso e do contexto social.

A competência estratégica envolve as estratégias que são usadas para compensar o conhecimento imperfeito de regras. Savignon (1983) chama essas estratégias de estratégias de sobrevivência, uma vez que o falante/ouvinte ideal¹ não existe. Ninguém consegue dominar uma língua perfeitamente nem usá-la apropriadamente em todas as interações sociais. As estratégias usadas pelos falantes que servem para manter a comunicação incluem paráfrases, repetições,

¹ Falante/ouvinte ideal: conforme Chomsky (1978, p.83), indivíduo situado numa comunidade lingüística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e erros (casuais ou característicos).

hesitações e deduções e, se necessário, também a evitação de certas estruturas, do léxico ou até de algum assunto. Essa adaptação requer que se conheça a perspectiva dos outros participantes da negociação e que demonstremos empatia. Enfim, a competência estratégica é um componente essencial da competência comunicativa, pois distingue comunicadores altamente eficientes dos que têm mais dificuldades para expressar suas idéias. São esses quatro componentes que fazem da competência comunicativa um dos aspectos mais relevantes para a aquisição de uma língua estrangeira.

1.3 Interlíngua

É importante lembrar que os aprendizes de uma língua estrangeira não apenas já possuem um sistema lingüístico que se encontra potencialmente disponível como um fator de aquisição da nova língua, mas também que eles já sabem algo sobre para que uma língua serve e quais são suas funções e potenciais comunicativos (CORDER, 1983).

No entanto, ao observarmos as falas produzidas por um aprendiz ao tentar dizer frases na língua-alvo, nota-se que esse conjunto de frases não é idêntico ao que um falante nativo da língua produziria, caso ele quisesse expressar o mesmo significado que aquele aprendiz. Logo, o *output* do aprendiz expõe um sistema intermediário construído por ele que é, portanto, diferente da sua língua materna e também da sua língua-alvo. Esse sistema lingüístico único é denominado por Selinker (1974) de *interlíngua*. Segundo esse autor, no estudo da interlíngua, devemos levar em consideração os seguintes dados:

- a) as falas produzidas pelo aprendiz na sua língua materna;
- b) as falas produzidas pelo aprendiz na sua interlíngua;
- c) as falas na língua-alvo produzidas por falantes nativos dessa língua.

Sua análise permite ao professor/pesquisador estudar os processos psicolingüísticos que estabelecem o conhecimento que formam a base do comportamento da interlíngua.

Selinker (1974) considera que existam cinco processos centrais à aquisição de uma língua estrangeira. O primeiro processo refere-se à transferência de regras da língua materna, que é analisado na seção seguinte (1.4), pois a fossilização acontece na interlíngua do aprendiz e tem estreita relação com ela.

O segundo processo diz respeito ao trabalho feito pelo professor em sala de aula. Segundo o mesmo autor, se os itens, regras e subsistemas fossilizáveis são resultado de itens identificáveis nos procedimentos de ensino, trata-se do processo conhecido como transferência de ensino da língua estrangeira (SELINKER, 1974). Por exemplo, livros didáticos e professores que apresentam ao aprendiz uma forma errônea da língua-alvo numa situação interlingual podem levá-lo a adquiri-las.

O terceiro processo refere-se às estratégias de aprendizagem da língua estrangeira. Se os itens, regras e subsistemas fossilizáveis forem resultado de uma abordagem que o aprendiz dá ao material a ser aprendido, trata-se de estratégias de aprendizagem, como a simplificação, isto é, a tendência que o aprendiz tem de reduzir a língua-alvo a um sistema mais simples (SELINKER, 1974). Richards e Sampson (1974), sobre o fenômeno da simplificação, acrescentam que, quando a necessidade é a comunicação de informações simples com a ajuda de sua linguagem não-verbal, os itens de vocabulário e a ordem das palavras podem ser os elementos mais cruciais que precisam ser adquiridos. Salienta-se que nem todas as estratégias são usadas conscientemente; uma discussão mais aprofundada será feita na seção 1.7.

As estratégias que o aprendiz usa para a comunicação com falantes nativos formam o quarto processo mencionado por Selinker (1974). Se os itens, regras e subsistemas fossilizáveis forem resultado de uma abordagem do aprendiz para se comunicar com falantes nativos da língua-alvo, ele está lidando com estratégias de comunicação na língua estrangeira. A estratégia de comunicação avisa ao aprendiz que ele sabe o suficiente na língua-alvo a fim de se comunicar. E ele pára de aprender, ou apenas adquire novo vocabulário, por exemplo.

Finalmente, Selinker (1974) considera que o quinto processo, central à aquisição, refere-se à supergeneralização de material lingüístico da língua-alvo. Se os itens, regras e subsistemas fossilizáveis são resultado de uma clara supergeneralização das regras e características semânticas da língua-alvo, trata-se desse processo, um fenômeno bem conhecido dos professores de língua estrangeira, que prova que o aprendiz está formulando hipóteses e buscando soluções para seus desafios no processo de aquisição da língua estrangeira.

Ellis (1985) examina as três principais características da interlíngua, também mencionadas por Selinker (1974):

- a) é permeável, isto é, as regras que constituem o conhecimento do aprendiz em certo estágio não são fixas, mas abertas para melhorias. O autor acrescenta que essa é uma característica geral das línguas naturais, as quais evoluem ao longo do tempo de modo semelhante aos desenvolvimentos que acontecem na língua de um aprendiz. A interlíngua apenas difere de outros sistemas lingüísticos quanto ao grau de permeabilidade;
- b) é dinâmica, pois está constantemente em mudança. Ellis (1985) salienta que o aprendiz não salta de um estágio a outro, mas lentamente revisa seus sistemas provisórios para acomodar novas hipóteses sobre o sistema da língua-alvo. O processo de constante revisão e extensão de regras é uma característica da instabilidade inerente da interlíngua e sua propensão para mudança. Isso resulta no que o autor (ELLIS, 1997a) chama de *continuum da interlíngua*: o aprendiz constrói uma série de gramáticas mentais ou interlínguas à medida que ele gradualmente aumenta a complexidade do seu conhecimento da língua-alvo;
- c) é sistemática, ou seja, apesar da sua variabilidade, é possível detectar que ela é baseada em regras. O aprendiz não seleciona regras de sua interlíngua ao acaso, mas de forma previsível.

Nas palavras de Villalba (2004, p.193), a noção de *continuum* anteriormente mencionada:

consolidou a visão de um processo em desenvolvimento, incorporando outras noções como as de estágio, permeabilidade e sistematicidade para dar conta das características de um sistema lingüístico que não pertence à língua materna nem à língua estrangeira, cuja restrição é precisamente a fossilização.

1.4 Fossilização

A fossilização, termo cunhado por Selinker em 1969, denota, segundo Nakuma (1998) o que parece ser um estado de falha permanente do aprendiz de língua estrangeira em adquirir uma certa característica da língua-alvo. Esses *plateaus* de estruturas inexistentes na língua-alvo que persistem na interlíngua do aprendiz, inclusive os muito fluentes na língua estrangeira, parecem ser individuais, embora alguns autores (Nakuma, 1998; Villalba, 2004) considerem possível que se preveja formas da interlíngua potencialmente fossilizáveis em grupos de aprendizes que, por exemplo, compartilham uma mesma língua materna. Selinker e Lakshmanan (1993) acrescentam que os pesquisadores ainda não sabem porque certas estruturas lingüísticas fossilizam, enquanto outras não.

Contextualizar a fossilização como parte do processo de aquisição de uma língua estrangeira significa entendê-la, segundo Villalba (2004), como uma característica natural do aprendiz de uma língua estrangeira, porque uma nova compreensão do que seja proficiência assume as limitações do falante nativo real e as possibilidades daquele que estuda uma língua estrangeira, bem como as marcas da identidade de cada um deles.

A fossilização é vista por Selinker (1994) como um fenômeno intrigante com definições variadas na literatura, mas considerada um aspecto central nos estudos de interlíngua. Como a interlíngua da maioria dos aprendizes fossiliza (Ellis, 1985, 1997a; Selinker, 1974), a tentativa de entender a natureza e as origens desse fenômeno, numa época com visões mais tolerantes para com os erros dos aprendizes, parece ser muito importante. A minha pesquisa pretende contribuir para a compreensão do fenômeno a partir da análise de dados de fala espontânea de um aprendiz, coletados em sala de aula.

Selinker e Lakshmanan (1993, p.198) propõem que o *princípio dos múltiplos efeitos*, cujo acrônimo é *Multiple Effects Principle* - MEP em inglês, seja uma resposta parcial para o problema da fossilização num contexto de aquisição de uma língua estrangeira. O MEP diz que: “quando dois ou mais fatores da aquisição de uma língua estrangeira trabalham em conjunto, há maior chance de a estabilização de formas da interlíngua levar à uma possível fossilização” (SELINKER E LAKSHMANAN 1993, p.198). O MEP apresenta duas versões: uma forte e uma fraca. Enquanto a primeira determina que um dos fatores da aquisição da língua estrangeira será *sempre* a transferência da língua materna, a versão fraca diz que a transferência da língua materna é um co-fator *privilegiado* em casos de fossilização. Sendo assim, uma consequência pedagógica apresentada pelos autores deriva desse princípio: “aparentemente, estruturas fossilizadas não se abrirão para a desestabilização através do uso de estratégias para aumento da conscientização quando múltiplos fatores se aplicam” (SELINKER E LAKSHMANAN 1993, p.199). Selinker e Lakshmanan (1993) ainda enfatizam que a fossilização não se dá apenas quando a transferência da língua materna acontece (a supergeneralização de regras da língua-alvo, por exemplo, já mencionada anteriormente, pode levar à fossilização) e que vários experimentos de desfossilização da década de 70 mostraram ser difícil, se não impossível, erradicar certos fenômenos da interlíngua.

Apesar desse quadro, aparentemente pouco estimulante para o professor de línguas estrangeiras, encontrado na literatura, há otimismo na frase do próprio Selinker (1994, p.252): “não há nada na literatura sobre a aquisição de línguas estrangeiras que sugira que alguns aspectos da fossilização não possam ser contornados no processo ensino/aprendizagem se a ênfase for colocada em habilidades comunicativas num contexto”. Além disso, Percegon (2005), após fazer uma ampla compilação de definições de fossilização, segundo diversos autores, ressalta que o professor também tem papel importante ao tentar *evitar* que a fossilização ocorra.

Considerando a possibilidade de atuar sobre os erros, esse trabalho se propôs a identificar fósseis observados (e sugestões de causas) na produção de

um aprendiz adulto em uma tentativa de desfossilizá-los através do uso de tarefas que exigem que ele dedique sua atenção a elas durante o processo e daí em diante. Nakuma (1998) sugere que a energia para tal seja dirigida à causa do fóssil, que é determinada pelo aprendiz individualmente, já que cada indivíduo percebe a realidade de forma idiossincrática.

1.5 Tarefas

No final dos anos 70 e início dos anos 80, métodos behavioristas de ensino de línguas estrangeiras começaram a ser gradualmente substituídos por métodos de ensino com foco na comunicação. Houve a preocupação em se criar oportunidades para a aprendizagem da língua estrangeira através da solução de problemas, aprendizagem cooperativa, colaboração e negociação de significado, processos centrais numa abordagem comunicativa.

Portanto, um aspecto fundamental de uma abordagem comunicativa ao ensino de línguas estrangeiras é a ênfase dada ao papel da comunicação autêntica em contextos de sala de aula. Para tanto, desde o início dos anos 80, conforme Bygate; Skehan e Swain (2001), as pesquisas sobre tarefas pedagógicas têm aumentado, contrastando com a preocupação que havia anteriormente com o impacto de métodos e cursos na aquisição da língua. Esses autores compilaram várias definições de tarefas. A de Nunan (1989, p.10) considera tarefa “um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto sua atenção está principalmente focada no significado, ao invés da forma”. Essa definição é interessante porque menciona a tarefa em relação à sala de aula e porque “indica que há espaço para a intervenção e possível controle do professor” (BYGATE; SKEHAN e SWAIN, 2001, p.10).

Para este trabalho, em que pretendo fazer com que a atenção do aprendiz seja estimulada na superação de erros fossilizados, uma das definições de Bygate; Skehan e Swain (2001, p.11) merece destaque: “Uma tarefa é uma atividade que requer que os aprendizes usem a língua estrangeira com ênfase no significado, para atingir um objetivo; ela é escolhida de modo que possibilite

oferecer informações que ajudem os aprendizes a avaliarem sua própria aprendizagem”.

Portanto, segundo Nunan (1991), uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras baseada em tarefas é caracterizada por:

- a) enfatizar a aprendizagem que visa a comunicação através da interação na língua-alvo;
- b) introduzir textos autênticos na situação de aprendizagem;
- c) oferecer oportunidades nas quais os aprendizes atentem, não somente para a linguagem, mas também para o processo de aprendizagem em si;
- d) valorizar as experiências pessoais do próprio aprendiz, vistas como elementos importantes que contribuem para a aprendizagem na sala de aula;
- e) tentar conectar a aprendizagem da linguagem na sala de aula com a integração com a língua fora dela.

Robinson (2005, p.1) concorda com Nunan (1991) pois esclarece que “num currículo baseado em tarefas, as tarefas pedagógicas devem ser desenvolvidas e seqüenciadas para cada vez mais se aproximarem às demandas das tarefas-alvo do mundo real”. Da mesma forma, Cohen, baseado em artigo escrito por Skehan, enfatiza que uma tarefa precisa satisfazer os seguintes critérios: ser originalmente significativa, mas também poder ser usada para esclarecer certas formas gramaticais; ter um objetivo que precisa ser trabalhado; ser avaliada de acordo com o resultado; e ter uma relação com o mundo real. (SKEHAN, 1998 apud COHEN, 2003)

Nunan (1989, 1991) apresenta os componentes de uma tarefa: o objetivo, o *input*, os procedimentos ou atividades, os papéis do professor e do aprendiz e o cenário. Para compreender e visualizar o trabalho baseado em tarefas na sala de aula pode-se formular perguntas relacionadas a cada um dos componentes. Essas perguntas devem ser respondidas pelo professor ao trabalhar com uma tarefa ou uma seqüência delas.

O objetivo da tarefa relaciona-se às seguintes perguntas:

- a) O que os aprendizes deverão ser capazes de fazer ao terminarem essa tarefa?
- b) Quais competências – sociolingüística, discursiva, gramatical ou estratégica – são enfatizadas nessa tarefa?

O *input* oferecido ao aprendiz refere-se às seguintes perguntas:

- a) Que tipo de *input* está disponível para que os aprendizes possam realizar a tarefa?
- b) Que (outras) fontes de informação podem ser exploradas/usadas para a realização da tarefa?

Os procedimentos ou atividades dizem respeito à real execução da tarefa:

- a) que os aprendizes têm que fazer a fim de realizar a tarefa?

O gerenciamento da tarefa também pressupõe que o professor e os aprendizes tenham papéis ativos no processo:

- a) Que tipo de participação o professor espera dos aprendizes?
- b) Como o professor vai participar da tarefa?
- c) Que tipo de interação será gerado por essa tarefa? Ela será efetiva para atingir o objetivo?

Finalmente, com relação ao ambiente, ou *setting*, espera-se responder:

- a) Como os aprendizes irão trabalhar? Individualmente ou em pares? Em grupos maiores? Por que?
- b) Onde será realizada a tarefa?

O momento final de uma tarefa deve ser reservado para a avaliação dos resultados em termos de aquisição, realizada junto aos alunos, pois a informação trazida e trabalhada pelo aprendiz deve ser incorporada no trabalho como um todo. Além disso, uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido para atingir os objetivos da tarefa deve levar os aprendizes a analisarem suas estratégias de

aprendizagem e a eficiência das mesmas. Portanto, assim trabalhadas, uma variedade de tarefas deve refletir as metas pedagógicas de um programa de ensino de uma língua estrangeira e atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aprendiz.

Segundo Cohen (2003), as tarefas variam de acordo com:

- a) a complexidade do conteúdo (por exemplo, tarefas que lidam com informação concreta e imediata versus tarefas que lidam com informação abstrata e remota);
- b) a ênfase da comunicação (se há tempo limitado para a tarefa, se é escrita ou oral, a interferência que o aprendiz pode ter no estabelecimento ou mudança dos objetivos, etc);
- c) a facilidade de interpretar os objetivos da tarefa;
- d) a dificuldade do código lingüístico em si (e se os aprendizes podem evitar o uso das estruturas que são o alvo da tarefa);
- e) a familiaridade do tipo da tarefa e a facilidade de realizá-la.

Em suma, a tarefa passou a ser um instrumento valioso, inovador e motivador numa abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras, pois possibilita integrar as quatro habilidades e, por levar em consideração as funções da língua, vai além da prática das estruturas da língua por si só.

1.6 Atenção à forma

Numa abordagem comunicativa de ensino de línguas baseada em tarefas, o aprendiz recebe muito *input* na sala de aula e é levado a participar de um processo de comunicação livre, mas também “há espaço para tarefas que estão estruturadas com base em pontos gramaticais específicos nas quais mensagens autênticas são comunicadas e nas quais os aprendizes prestam atenção tanto ao conteúdo, quanto à forma” (VanPatten e Cadierno, 1993, p.240).

Partindo da observação de Alves (2004, p.43) de que “os (aprendizes) adultos precisam realizar um trabalho de percepção mais específico e focalizado para detectar detalhes do *input* a partir da língua em uso”, acredito que a instrução

com foco na forma tenha um papel importante e facilitador no processo de aquisição da língua estrangeira. O foco na forma “chama a atenção do aprendiz para as formas e estruturas da língua dentro do contexto de comunicação interativa” (LIGHTBOWN e SPADA, 1999, p.175). É trabalho do professor, portanto, direcionar a atenção do aprendiz para a forma, pois ele poderá não perceber as características lingüísticas sozinho, sem assistência pedagógica. O professor deve, ainda, levar em consideração que o aprendiz poderá não prestar atenção àquele aspecto que o professor escolheu como foco ao organizar sua instrução.

O conhecimento explícito do aprendiz, isto é, o conhecimento verbalizável e analisável a respeito da língua e a respeito dos seus usos, gerado nesse processo consciente de atenção à forma, irá se juntar ao conhecimento implícito que ele já possui, aquele intuitivo e não facilmente verbalizável. Segundo Alves (2004), enquanto o conhecimento implícito se mostra perceptível a partir de situações de uso automático e não-monitorado, o explícito envolve situações de uso controlado da língua em que haja a oportunidade de monitoração, para que tal forma de conhecimento possa vir à tona nas produções dos adquirentes da língua.

Por essa visão, o aprendiz tem um papel ativo, uma vez que aspectos formais da língua devem ser conscientemente registrados por ele para que a aquisição aconteça. Estudos como o de VanPatten (1990) mostram que os aprendizes podem ter grande dificuldade em prestar atenção à forma e ao significado do *input* ao mesmo tempo. Segundo ele, “os resultados do estudo oferecem evidências de que a atenção consciente dada à forma compete com a atenção consciente dada ao significado e, por conseguinte, somente quando o *input* é facilmente entendido, pode o aprendiz prestar atenção à forma como parte do processo de *intake*” (VANPATTEN, 1990, p.296). Finalmente, ele argumenta em favor de uma intervenção, mas defende atividades de *input* estruturadas e focadas, ao invés das tradicionais explicações e exercícios de *output*.

A atenção, segundo Sternber (1996, p.78), é “o fenômeno pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informações do enorme montante de informações disponíveis através de nossos sentidos, de nossas

memórias armazenadas e de outros processos cognitivos”. Já que parece haver limites para os nossos recursos mentais, a atenção “possibilita o uso criterioso desses limitados recursos mentais”, acrescenta o autor. Schmidt (1995, p.13) também concorda que a atenção é crucial para a aquisição, e, ao falar sobre motivação, ressalta que a intenção de aprender pode reforçar ou apoiar a atenção que o aprendiz foca em algum aspecto. Ou seja, “quanto mais atenção, mais aprendizagem”.

As principais funções da atenção, de acordo com Sternber (1996, p.87) são as seguintes:

- a) atenção seletiva (decide-se prestar atenção a alguns estímulos e ignorar outros);
- b) vigilância (espera-se atentamente detectar o aparecimento de um estímulo específico);
- c) sondagem (procura-se ativamente estímulos particulares);
- d) atenção dividida (distribui-se os recursos de atenção disponíveis para coordenar o desempenho de mais de uma tarefa ao mesmo tempo).

Conforme Schmidt (1995), todos os aspectos da aquisição de uma língua requerem certo grau de *atenção focal*, mas diferentes aspectos podem exigir um grau menor ou maior. Por exemplo, a aquisição de léxico e expressões fixas e curtas requer menos atenção, enquanto que estruturas complexas e longas parecem não ser adquiridas sem atenção focal. Com base nessa premissa, o autor resume as implicações para o aprendiz: em primeiro lugar, ele deve prestar atenção ao input. Em segundo lugar, ele deve prestar atenção especial a qualquer aspecto do input (fonologia, morfologia, pragmática, discurso, etc) que ele esteja interessado em aprender. “Nada vem de graça” é o lema do autor! (SCHMIDT, 1995). Em terceiro lugar, o aprendiz deve procurar pistas para descobrir porque falantes nativos dizem o que dizem e comparar o que ele próprio diz com o que falantes nativos dizem em contextos semelhantes. Assim, ele é encorajado a construir e testar hipóteses sempre que possível. Por fim, o aprendiz é aconselhado a concentrar-se a observar como aspectos específicos são usados

em contextos específicos, caso ele não encontre um princípio geral para explicar como algo funciona.

Em vista disso, neste projeto, pretendo orientar o sujeito da pesquisa para que ele possa focar sua atenção em aspectos trabalhados nas tarefas em sala de aula, as quais visam desfossilizar seus erros, numa tentativa de ajudá-lo nos seus esforços de tornar sua produção oral mais acurada.

1.7 Estratégias de aprendizagem e metacognição

É importante distinguir os termos *estilo de aprendizagem* e *estratégias de aprendizagem*, embora o estudo das estratégias tenha maior interesse para essa pesquisa. Cohen (2003) esclarece que os estilos são abordagens gerais usadas na aprendizagem de línguas e, portanto, incluem o fato de o aprendiz ser visual, auditivo ou sinestésico; ser mais abstrato e intuitivo do que concreto; ser mais global do que particular e focado em detalhes; ser mais impulsivo do que reflexivo; ser mais extrovertido do que introvertido, entre outros.

As estratégias, por sua vez, são comportamentos mais específicos. Conforme Oxford (1990, p.8), estratégias de aprendizagem “são ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autônoma, mais efetiva, e mais passível de transferência para novas situações”. Elas se caracterizam por:

- a) contribuir para o objetivo principal, o desenvolvimento da competência comunicativa;
- b) permitirem que os aprendizes se tornem mais autônomos;
- c) expandirem o papel dos professores;
- d) serem um instrumento para a solução de problemas;
- e) serem ações específicas realizadas pelo aprendiz para melhorar sua aprendizagem;
- f) envolverem aspectos afetivos, sociais e metacognitivos, além do aspecto cognitivo;
- g) apoiarem a aprendizagem diretamente, como as estratégias cognitivas, e indiretamente, como as estratégias afetivas, sociais e metacognitivas;

- h) não serem sempre observáveis;
- i) serem freqüentemente conscientes;
- j) poderem ser ensinadas;
- k) serem flexíveis e individuais em termos de escolha, combinação e seqüência de uso;
- l) serem influenciadas por uma série de fatores, como o nível de motivação, traços da personalidade, exigências das tarefas, idade, etc.

Cohen (2003) ressalta que é difícil determinar o peso que o estilo de aprendizagem do aprendiz terá na seleção das estratégias de aprendizagem para realizar uma determinada tarefa. Não há estratégias, por si só, piores ou melhores; elas precisam ser avaliadas em termos de serem apropriadas e efetivas para a realização de uma tarefa ou não.

Nas Fig. 1 e 2, apresentadas a seguir, estão sintetizadas as classificações propostas por Oxford (1990) para as estratégias de aprendizagem. As estratégias *diretas* incluem as estratégias de memória, cognitivas e de compensação, enquanto as *indiretas* incluem as metacognitivas, afetivas e sociais.

Estratégias Diretas	Categorias	Exemplos
• de Memória	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de ligações mentais; • Uso de imagens e sons; • Revisão de conteúdo; • Uso de ação. 	<ul style="list-style-type: none"> • agrupar palavras; • colocar palavras novas num contexto; • fazer mapeamentos semânticos; • representar sons na memória; • fazer revisões estruturadas; • executar ações; • usar técnicas mecânicas.
• Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Prática; • Recebimento e envio de mensagens; • Análise e raciocínio; • Criação de estrutura para <i>input</i> e <i>output</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • repetir; • usar fórmulas; • captar a idéia; • analisar expressões; • analisar contrastivamente; • transferir; • fazer anotações
• de Compensação	<ul style="list-style-type: none"> • Boas adivinhações; • Superação de limitações ao falar e escrever. 	<ul style="list-style-type: none"> • usar dicas lingüísticas e outras; • usar gestos e mímica; • usar paráfrases.

Figura 1 - Quadro das Estratégias Diretas de Aprendizagem

Fonte: OXFORD, 1990, p.18-21

As estratégias diretas, observadas na Fig. 1, envolvem a língua-alvo diretamente: as de memória ajudam o aprendiz a armazenar e buscar novas informações; as cognitivas permitem que o aprendiz entenda e produza informações novas de formas diferentes; as de compensação, por sua vez, permitem que o aprendiz use a língua-alvo apesar de suas limitações e inadequado conhecimento de vocabulário e formas gramaticais.

As estratégias indiretas estão divididas em metacognitivas, afetivas e sociais. A Fig. 2 permite uma melhor visualização da proposta de Oxford (1990).

Estratégias Indiretas	Categorias	Exemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Metacognitivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Foco na aprendizagem; • Planejamento da aprendizagem; • Auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • prestar atenção; • ler sobre o processo de aquisição em si; • estabelecer objetivos; • identificar o propósito de uma <i>task</i>; • auto-monitorar-se.
<ul style="list-style-type: none"> • Afetivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição da ansiedade; • Auto-encorajamento; • Medição da temperatura emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • usar o riso; • correr riscos sabiamente; • recompensar-se; • escrever um diário sobre o processo; • discutir os sentimentos.
<ul style="list-style-type: none"> • Sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de perguntas; • Cooperação com os outros; • Demonstração de empatia. 	<ul style="list-style-type: none"> • pedir esclarecimentos; • cooperar com parceiros e falantes nativos; • desenvolver a compreensão pelas culturas; • estar atento para os sentimentos de outros.

Figura 2 - Quadro das Estratégias Indiretas de Aprendizagem

Fonte: OXFORD, 1990.

As estratégias metacognitivas oferecem oportunidades para que o aprendiz coordene o seu processo de aquisição da língua estrangeira; as estratégias afetivas levam o aprendiz a controlar suas emoções e atitudes em relação à aquisição da língua. Segundo Oxford (1990, p.140), “emoções e atitudes positivas podem tornar a aprendizagem da língua muito mais efetiva e agradável”. Finalmente, as estratégias sociais precisam ser apropriadas ao contexto, já que aprender uma língua envolve outras pessoas.

As estratégias indiretas são mais efetivas quando usadas em combinação com as diretas, sendo que todas podem ser aplicadas às quatro habilidades, isto é, leitura, compreensão oral, escrita e fala. O professor pode ajudar o aprendiz a escolher e usar as estratégias apropriadas para seu trabalho, mas é importante que o próprio aprendiz faça o diagnóstico de sua aprendizagem e preferências em termos de estratégias. Assim, ele terá maior consciência dos tipos específicos de desafios que enfrentará em tarefas na sala-de-aula e fora dela.

Conforme pôde ser percebido, Oxford (1990) coloca as estratégias metacognitivas como uma das categorias a ser trabalhada com o aprendiz na tentativa de focar sua atenção em aspectos específicos do seu processo de aprendizagem. Autores como Metcalfe e Shimamura (1994), Bruner (1996), Barth (1987) ressaltam que tornar o aprendiz consciente do funcionamento do seu pensamento significa favorecer a eficácia desse raciocínio. Bruner refere-se ao ato de “*go meta*”, algo como “tornar-se metacognitivo”, ou seja, pensar sobre seu próprio pensar, tornar-se consciente de seus próprios processos de pensamento: “o aprendiz pode ser ajudado a refletir sobre como ele está se saindo e como sua abordagem pode ser melhorada” (1996, p.64).

Para Metcalfe e Shimamura (1994, p.XI), “o termo metacognição tem sido usado para descrever nosso conhecimento sobre como percebemos, lembramos, pensamos e agimos – isto é, o que sabemos sobre o que sabemos”. As pessoas têm mecanismos auto-reflexivos para avaliar e re-avaliar seus progressos e para mudar o processo que está em andamento, segundo Nelson e Narens (1994). No entanto, às vezes, o papel que o aprendiz tem na condução de seu processo de aquisição da língua estrangeira nem é acionado.

Barth (1987, p.138) relaciona a metacognição à autonomia que o aprendiz desenvolve nesse processo e salienta que “a forma pela qual se aprende é mais formadora do que aquilo que se aprende”. Sendo assim, a metacognição é usada em todas as novas situações de aprendizagem que estão por vir e leva, efetivamente, ao sucesso. A autora reserva atenção especial à arte de perguntar: “é através de questões produtivas que o aluno se vai informar durante toda a sua vida. Colocar questões é a nossa ferramenta intelectual mais importante, (...), contudo, raramente se ensina diretamente esta arte” (BARTH, 1987, p.161).

Minha intervenção pedagógica pretendeu levar o aprendiz a usar suas estratégias de aprendizagem, incluindo a metacognição, para superar seus erros fossilizados. As tarefas propostas auxiliaram nesse processo e foram seguidas de conversas explícitas entre o aprendiz e eu sobre estilos e estratégias, conforme sugerido por Cohen (2003). Assim, tentamos aumentar o grau de significação ou de sentido que a aprendizagem proposta traz ao aprendiz. Barth (1987, p.192), ao

proponer una pedagogía más humanista e más científica, escribe: “A melhor forma de convencer alguém de que pode ter sucesso é provando-lhe; é preciso, portanto, organizar o ensino para que cada aluno possa ter sucesso em alguma coisa”.

2 Metodologia de trabalho

2.1 Introdução

Este trabalho é o resultado do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Birten (1982), esse tipo de pesquisa, além de ser descritiva, têm como característica usar o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto e, portanto, tendem a analisar seus dados indutivamente. Finalmente, ainda segundo os autores, o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Essas características têm relação direta com a presente pesquisa, pois o campo da aquisição de uma língua estrangeira engloba fenômenos que sofrem a influência de vários fatores. Sendo assim, uma pesquisa quantitativa poderia não dar conta dessa gama de fatores nem permitir que vários aspectos fossem relacionados. Roese (1998, p.190) explica que “a utilização de técnicas qualitativas enriquece com detalhes nosso conhecimento de realidades, o que a padronização indispensável às técnicas quantitativas não permite”.

A pesquisa qualitativa parece, portanto, mais *apropriada* a este projeto na busca da resposta à questão de pesquisa apresentada na introdução: a atenção, desenvolvida a partir de tarefas, pode levar o aprendiz de inglês como língua estrangeira a superar seus erros fossilizados?

2.2 Estudo de caso

O *estudo de caso* é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p.133). O autor acrescenta que é importante lembrar que no estudo de caso qualitativo, “onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto” (1987, p.134).

Os estudos de caso são muito utilizados nos estudos dos processos de aquisição de língua estrangeira (ver, por exemplo, Ellis, 1997a e 1997b). Muitos estudos focalizam o aprendiz individualmente e coletam dados de sua fala ao observá-los em ambientes naturais ou em salas-de-aula. Além da análise do output do aprendiz, processos e estratégias utilizadas são investigadas. Esses estudos também possibilitam que seja levado em consideração como os fatores individuais e sociais afetam o progresso do aprendiz. Sendo assim, um grande número de informações pode ser obtido através de um sujeito para que o detalhamento permita uma visão total da situação.

É importante ressaltar, também, que não há uma única forma a partir da qual os aprendizes adquirem uma língua estrangeira. Já que essa aquisição é produto de muitos fatores que dizem respeito ao aprendiz e à situação de aprendizagem em si, a complexidade e diversidade do processo justificam estudos de caso individuais, ou seja, o acompanhamento do processo de um sujeito. Segundo Ellis (1985, p.4), “diferentes aprendizes em diferentes situações aprendem a língua estrangeira de formas diferentes”. Penso, então, que essa técnica apresenta o que Roese (1998, p.194) chama de “adequação transparente e coerente da técnica com os objetivos da pesquisa e as características do objeto a ser investigado”.

A especificidade do caso, apesar de levantar questões que podem passar despercebidas em estudos muito abrangentes, gera limitações quanto a possíveis generalizações ou ao alcance do estudo. O próprio pesquisador, segundo Yin (2005) deve apresentar as seguintes habilidades básicas a fim de fazer um bom estudo de caso:

- a) ser capaz de fazer boas perguntas – e interpretar as respostas;
- b) ser um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos;
- c) ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças;
- d) ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis;
- e) ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias.

O autor acredita que, caso o pesquisador não tenha essas habilidades, ele pode trabalhar para desenvolvê-las para que elas deixem de ser uma limitação ou dificuldade adicional para o trabalho. (YIN, 2005).

2.3 Sujeito da pesquisa

O sujeito da pesquisa tem 26 anos e é um aprendiz de inglês como língua estrangeira em nível avançado, graduando do curso de Engenharia Mecânica Empresarial. Ele já havia completado o nível intermediário numa escola particular de ensino de línguas e, de julho de 2004 a março de 2006, teve aulas individuais de inglês duas vezes por semana com duração de uma hora cada. Nesse período, foram coletados os dados para esta pesquisa. Os objetivos do aprendiz incluíam a comunicação oral na língua-alvo e a preparação para entrevistas e provas visando futuros empregos. Ele costuma ler e interpretar textos em língua inglesa com facilidade além de assistir filmes, seriados e programas de TV em inglês. No entanto, não costuma escrever, nem em língua portuguesa, segundo ele.

2.4 Coleta de dados

A observação participante permitiu que eu desse atenção especial ao informante e que coletasse dados ao longo do segundo semestre de 2004. Foram coletados erros que, devido à sua reincidência foram considerados fossilizados.

O *corpus* de análise constitui-se, então, dos seguintes erros fossilizados na língua inglesa:

- a) o aprendiz usa as expressões “I think yes” e “I think no” no lugar de “I think so” e “I don’t think so”, respectivamente, ao concordar/discordar em conversas na sala-de-aula;
- b) o aprendiz usa a preposição “until” no lugar do advérbio “even”, ao enfatizar algo inesperado ou surpreendente. A frase “*Until* my father liked the film” pode servir de exemplo do emprego equivocado de “until”;
- c) o aprendiz usa o verbo “stay” para descrever estados ou condições, no lugar do verbo “get”, como em “I *stayed* really angry when we lost the game”;
- d) o aprendiz usa o verbo ser/estar seguido de “with” para dizer que alguém sofre de uma doença, no lugar de usar o verbo “have” ou “have/has got”. Como exemplo, pode-se citar sua frase “She *is with* a terrible sore throat”;
- e) o aprendiz usa o pronome após o verbo “say” ao fazer relatos de falas de outras pessoas, sem usar a preposição “to”. Outra solução viável seria evitar ambos: o pronome e a preposição, ou ainda, usar o verbo “tell” seguido do pronome. Como exemplo, foi registrada a frase “They *said me* I should try to get the scholarship”;
- f) o aprendiz inicia frases com o verbo “exist”, sem usar algum sujeito para acompanhá-lo, como se fosse o verbo haver em inglês (there to be). Por exemplo: “*Exist* many professors who don’t care about students”.

2.5 Instrumentos de coleta e intervenção

A observação participante que desenvolvi durante aulas individuais para a realização dessa pesquisa está descrita em diários de campo. No diário, relato as tarefas trabalhadas, a produção do aprendiz relacionada aos erros fossilizados trabalhados (ver seção 2.4) e as sessões reflexivas realizadas após cada tarefa. Nessas sessões, conversamos, na língua-alvo, sobre as estratégias que o aprendiz tem utilizado e sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa e em geral. Por serem conversas bastante livres, o aprendiz questiona - e discutimos - aspectos gerais sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Algumas aulas foram gravadas em fita cassete; elas foram ouvidas em algumas ocasiões para verificar a ocorrência, ou não, dos erros fossilizados anteriormente trabalhados.

A intervenção proposta visou chamar a atenção do aprendiz para aqueles erros considerados fossilizados e ajudá-lo na tentativa de superá-los. As sessões reflexivas, por sua vez, buscaram usar a metacognição como forma de ajudá-lo a tornar sua produção mais acurada, para que se tornasse um usuário cada vez mais proficiente na língua inglesa. Essa meta pareceu-nos bastante razoável e exeqüível, pois, segundo Rajagopalan (2003, p.70), “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir”. Para tanto, não é necessário buscar a perfeição já que há sempre novas hipóteses a serem formuladas e novos erros a serem cometidos.

3 Descrição e análise de dados

Neste capítulo, caracterizo os aspectos gramaticais envolvidos nos casos de fossilização anteriormente listados para esta dissertação (ver capítulo 2, seção 2.4), descrevendo-os e explicando-os. As tarefas propostas ao aluno também são descritas para que possam ser analisadas bem como seus resultados, e os dados obtidos nas sessões reflexivas. Esse trabalho de análise será feito à luz da fundamentação teórica apresentada no capítulo 1.

3.1 *I don't think so*/"I think no"

Segundo Richards; Platt, J. e Platt, H. (1992), diferentes termos são utilizados para nomear expressões de uma língua, as quais são formadas por duas ou mais palavras, adquiridas como um todo e usadas como se fossem um só item lexical. Elas são geralmente armazenadas no léxico mental como um todo "não analisado" e empregadas em ocasiões específicas. Ellis (1997a, p.8) refere-se a elas como fórmulas quando relata o caso de um aprendiz de inglês como língua estrangeira que era "bom em identificar essas frases fixas e as praticava conscientemente. Elas o ajudavam a desenvolver a fluência no uso do inglês". Richards; Platt, J. e Platt, H. (1992), por sua vez, usam termos como rotina, expressão formulada, fala convencionalizada, fala pré-fabricada e fórmula. Os autores diferenciam as fórmulas conversacionais, como *That's all for now!* (Isso é tudo por ora") e *How interesting!* (Que interessante!), das fórmulas de polidez, que incluem marcadores como *Thank you* (Obrigado) e *Please* (Por favor). Ellis (1997a) ainda ressalta que as fórmulas são de natureza lexical.

O uso dessas fórmulas pode ajudar um aprendiz a desenvolver relativo sucesso como comunicador, especialmente sua habilidade oral, de forma natural e genuína, embora ele possa ter dificuldades na aplicação da gramática da língua.

As formas *I think so* (Acho que sim) e *I don't think so* (Acho que não) expressam concordância e discordância, respectivamente, em relação a opiniões ou crenças manifestadas por alguém. O advérbio *so* é usado para nos referirmos àquilo que já havia sido mencionado, como acontece também em outras fórmulas como *I hope so* (Espero que sim) e *If you say so...* (Se você está dizendo...). A fórmula *I don't think so*, por estar na forma negativa no presente, exige o uso do verbo auxiliar *do*. Há também a possibilidade de usar *not* na posição de *so*, como em *I think not*, mas Swan (1980) ressalta que *I don't think so* é muito mais comum que *I think not*.

Swan (1980) esclarece que *so* é usado após vários verbos para evitar que se repita uma idéia que já foi expressa. Esse advérbio funciona como substituto para uma *that-clause* (oração subordinada). Os verbos mais comuns são *hope*, *believe*, *imagine*, *suppose*, *guess*, *reckon* e *think*. O autor (1980) ressalta que *so* é usado ao invés da frase, mas não pode acompanhá-la. Sendo assim, "*I think so that he's coming*" (Eu acho que sim ele está vindo) é uma construção inadequada, mas respostas curtas como as fórmulas *I hope so*, *I think so* e *I believe so* (Acredito que sim) são apropriadas para concordar com o interlocutor ou expressar desejos, crenças e opiniões.

Foi observado que o aprendiz deste estudo de caso usava "*I think yes*" e "*I think no*" ao invés das fórmulas *I think so* e *I don't think so/I think not*, respectivamente, ao concordar ou discordar de questões abordadas na sala de aula. Visto que o aprendiz demonstrava ser um hábil conversador (*a skilled conversationalist*), pois a abordagem utilizada em sala de aula proporcionava oportunidades e incentivava sua participação, essas fórmulas eram necessárias e freqüentemente usadas para sua comunicação.

Considerando que em português, língua materna do aprendiz, as fórmulas equivalentes seriam "Eu acho que sim" e "Eu acho que não", pode-se pensar que elas foram a fonte dessas produções. Ellis (1997a) chama esse processo de

transferência negativa, isto é, os aprendizes constroem regras com base em informação que já está à sua disposição, nesse caso, o conhecimento de sua língua materna. Os erros são, então, de certa forma, induzidos pela língua materna. Um falante de português poderia produzir “*I am here since Monday*” ao invés de *I have been here since Monday* por causa da transferência de “Eu estou aqui desde segunda-feira”¹.

Quando há equivalência entre as duas línguas, fala-se de transferência positiva. Esse tipo de transferência torna a aprendizagem mais fácil, uma vez que, nesse caso, tanto a língua materna quanto a língua-alvo apresentam a mesma forma. O efeito, portanto, é positivo. Para exemplificar estruturas semelhantes nas duas línguas, posso citar o presente progressivo usado em *I am working* (Eu estou trabalhando): ambas as línguas empregam o verbo estar e o gerúndio do verbo principal.

Dulay; Burt e Krashen (1982, p.144) lembram que “a aprendizagem de uma língua é uma interação entre fatores internos e externos” e que a “explicação dos erros deve refletir essa interação”. Por esse motivo, a explicação de um erro verificado na produção de um aluno é sempre problemática uma vez que o conhecimento é variável e cada aprendiz tem suas características pessoais. No entanto, é também um processo muito importante para as pesquisas pois é uma tentativa de entender os processos responsáveis pela aquisição de uma língua estrangeira.

A tarefa que proponho como abordagem pedagógica visa levar o aprendiz a perceber que as duas formas, na língua-alvo e língua materna, não são idênticas como ele possivelmente acredita. A instrução, isto é, a metodologia que uso na sala de aula, leva em consideração características do aprendiz, como idade, temas de interesse, estilo de aprendizagem, etc. Nesse caso, sei que o aprendiz gosta de conversar sobre assuntos atuais, acontecimentos da cidade, do país e do mundo e que é mais impulsivo do que reflexivo em relação à língua.

¹ Ou ainda, “Eu tenho estado aqui desde segunda-feira”. Trata-se do uso do Presente Perfeito em inglês que é frequentemente traduzido para o português nos tempos presente simples ou passado simples.

A tarefa escolhida é simples, apresenta um objetivo de fácil entendimento para o aprendiz, com ênfase na comunicação oral, e não há o que Cohen (2003) chama de “dificuldade do código lingüístico em si”, pois se trata do uso de fórmulas de uso corrente. O material entregue para o aprendiz trabalhar na tarefa consta de duas folhas: uma lista escrita de títulos de notícias e frases polêmicas ditas por autoridades, artistas, etc, copiados de diferentes fontes como o jornal local e as revistas *Veja* e *Newsweek*, alguns em português e outros em inglês e outra lista com “*useful expressions*”, ou seja, fórmulas comuns para concordar, discordar, mostrar indecisão, pedir explicações, dentre as quais incluíam-se *I think so*, *I don't think so* (o alvo da tarefa), *I'm not sure* (Não tenho certeza), *What do you mean?* (O que você quer dizer?), entre outras (ver anexo A). Na nossa conversa oral sobre os tópicos, pedi ao aprendiz suas opiniões e solicitei que, se possível, usasse expressões da lista que considerasse adequadas, apropriadas para a situação, além dos comentários que quisesse acrescentar. Ao iniciar, também comentei com o aprendiz que havia incluído na lista algumas fórmulas que, em outras ocasiões, ele havia usado com alguma inexatidão e pedi que ele lesse todas (em silêncio) e tentasse identificá-las. Ele imediatamente mencionou *I'm not sure*, pois já havia usado “*I don't have sure*”. Portanto, eu chamei sua atenção para não descuidar de *I think so* e *I don't think so*, já que parecia que ele não tinha ainda estabelecido um conflito com as formas “equivalentes” em sua interlíngua, “*I think yes*” e “*I think no*”.

Para Piaget (1976), as situações de conflito são de crucial importância para a evolução cognitiva e para a aprendizagem. Ao assimilarem informações que contradizem de alguma forma seu conhecimento prévio, os aprendizes experienciam um processo de desequilíbrio. Um contínuo processo de acomodação leva as novas informações, consideradas incoerentes, a transformar o conhecimento prévio, até que o aprendiz atinja um novo estado de equilíbrio. Nesse sentido, as tarefas das aulas propunham criar uma situação de conflito para que, finalmente, o processo levasse a novas aprendizagens.

Durante a tarefa, o aprendiz usou as expressões do material várias vezes, procurando variar e escolher as mais apropriadas. Eu insisti na pergunta *Do you*

think that...? (Você acha que...?) para possibilitar o uso das duas fórmulas sob investigação. Por ser uma tarefa aberta, outros assuntos atuais, como futebol e seu curso acadêmico, além dos incluídos nos títulos e frases do material, foram abordados.

Antes de terminarmos a aula, na sessão reflexiva, perguntei ao aprendiz como ele avaliaria a tarefa e seu uso das fórmulas. Ele mencionou ter sido muito útil pois “*sometimes I forget easy things, common things*” (“às vezes, esqueço coisas fáceis, coisas comuns”). Como já havíamos concordado anteriormente em trabalhar com “erros que ele havia cometido mais de duas ou três vezes” e falar sobre eles – e como evitá-los -, perguntei porque ele achava que os aprendizes cometiam erros do tipo “*I think yes*” e “*I think no*”. Após pensar por alguns momentos, ele observou que “*Portuguese interfere[s]² too much. When I listen to ‘I think so’, of course I understand, but I say ‘I think yes’... I have to pay more attention!*” (“O português interfere demais. Quando eu ouço ‘*I think so*’, claro que eu entendo, mas eu digo ‘*I think yes*’... Tenho que prestar mais atenção!”). Acredito que o fato de o aluno mencionar sua habilidade de compreensão oral nesse momento refere-se a uma conversa anterior que tivemos ao avaliarmos as aulas, seus pontos fortes e dificuldades na aquisição da língua. Ele disse que sua compreensão oral havia melhorado muito pois entendia programas de TV com muito mais precisão agora, sem usar legendas, por exemplo. Também fez referência ao fato de que ler textos em inglês era “fácil”. Falar, segundo ele, (“e ouvir, elas vem junto”) é mais agradável e “bem mais fácil” que escrever... (“*I don’t know how to write in Portuguese!*” querendo dizer “Não sei escrever em português!”)

Para terminar, a sua pergunta foi: “*Is it normal that sometimes speak[ing] English is easier and more automatic than [in] other classes and situations?*” (É normal que às vezes falar inglês seja mais fácil e mais automático do que em outras aulas e situações?). Acredito que essa reflexão sobre esse aspecto da sua aquisição se deve ao trabalho de explicitação de aspectos lingüísticos e

² O uso de colchetes, [], indica alteração feita na transcrição da fala do aprendiz para adequá-la à língua padrão.

estratégias de aprendizagem que foi realizado e é parte de um amplo processo de transformação do aprendiz.

Portanto, a avaliação que fiz logo após essa tarefa foi positiva, mas, quanto ao aspecto lingüístico em si, sabia que deveria continuar a proporcionar situações para seu uso e observar os resultados. Em duas situações posteriores, aproximadamente uma semana e duas semanas depois, o aluno disse “*I think yes*” em sala de aula e se auto-corrigiu em seguida. Esses momentos também foram acompanhados por suas risadas e meu elogio pela atenção que estava dando à questão. Em outra situação, ao telefone, quando combinávamos o horário para outra aula, ele respondeu a uma pergunta minha usando “*I don’t think so*”. Na aula seguinte comentei o uso adequado da expressão ao telefone e perguntei como ele a havia “memorizado”. Disse ter relacionado essa expressão à fórmula “*I don’t know*”, para “não esquecer mais de usar o ‘*don’t*’ na negativa”. Oxford (1990) chama esse tipo de estratégia de Associação, uma estratégia de memória que envolve a associação de novas informações lingüísticas com conceitos familiares que já estão na memória. Essa associação tem significado para o aprendiz e, portanto, é eficaz para ele. Ao explicitar a sua estratégia, ele toma consciência do processo que usa nesse caso e pode transferi-lo para outras aprendizagens.

Finalmente, em várias ocasiões nos dois meses seguintes, especialmente quando apresentava uma nova tarefa para trabalhar com outros indícios de erros fossilizados, retomava rapidamente com o aprendiz as duas fórmulas acima descritas. Ele as usou em diversas ocasiões apropriadamente dali por diante.

3.2 Even/“Until”

Segundo o *Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English* (2000), a preposição *until*, ou ainda *till*, é usada na língua inglesa para referir-se a tempo, significando “até um certo ponto no tempo ou até o evento mencionado”, como em “*Wait until tomorrow*” (Espere até amanhã), ou *The street is full of traffic from morning until night* (A rua está cheia de tráfego da manhã até a noite). Swan (1980) salienta que *until/till* – que têm exatamente o mesmo significado – são termos usados apenas para falar sobre tempo.

Even, na função de advérbio, é usado para enfatizar algo inesperado ou surpreendente, como em “*He never even opened the letter*” (Ele *nem mesmo* abriu a carta), de onde se pode concluir que ele também não a leu ou *Even a child can understand it!* (Até uma criança pode entender isso!). *Even* também desempenha as funções de adjetivo e verbo, mas esses usos não têm relevância para esta investigação. Na verdade, o aprendiz usa o adjetivo *even* como sinônimo de *par*, por exemplo, *even numbers* (números pares), e a fórmula *We’re even!* (Estamos quites!) adequadamente.

Segundo Swan (1980), em frases negativas, como o exemplo com *never* (nunca) acima, *even* tem um uso especial. *Not even* é usado para sugerir que o mínimo não aconteceu, ou ainda, que o menor detalhe que poderia ser esperado não está lá: *He can’t even write his name* (Ele *nem mesmo* sabe escrever seu nome) ou *I haven’t seen one flower yet this year – not even a snowdrop* (Ainda não vi uma flor este ano – *nem mesmo* uma anêmona).

Quanto à posição na frase, o autor esclarece que *even* é colocado antes do verbo, pois se trata de um “*mid-position adverb*” (advérbio na posição intermediária). Quando *am, is, are, was, were* (formas do verbo ser/estar) funcionam como verbo principal, *even* é colocado após os mesmos (SWAN, 1980). No entanto, segundo o autor, *even* pode ser colocado em outras posições para dar ênfase especial a partes específicas de uma frase. Ele cita exemplos como *You’ve got to work every day, even on Sundays* (Você tem que trabalhar todos os dias, até aos domingos).

O autor adverte o leitor para o uso equivocado de *also* (“também”) para sugerir que algo é surpreendente. Ao listar “erros típicos”, ou “formas que apenas ocorrem no inglês de estrangeiros” (SWAN, 1980, p.ix), ele leva o leitor a refletir sobre a origem do uso inadequado do termo. Nesse item, seu exemplo de “erro típico” cometido por estrangeiros é *Anybody can do this. Also a child could do it!* (Qualquer um pode fazer isso. *Também* uma criança poderia fazê-lo!).

O aprendiz deste estudo de caso não fazia a troca de termos acima (*even/also*), mas, durante os meses em que observava sua produção oral, o grande número de vezes em que ele usava *until* chamou-me a atenção. Por

vezes, a palavra *until* era adequadamente aplicada, com referência a tempo; em outras, era mal aplicada e “substituía” *even*, pois a função pretendida pelo aprendiz era enfatizar algo inesperado naquela situação que ele relatava. Esse último fato levou-me a conceber a possibilidade de tratar-se de erro fossilizado e a interessar-me pelo estudo do fenômeno.

A tarefa que propus visava levar o aprendiz a prever comparações e contrastes entre esses dois termos para chegar à generalização, com base nas suas reflexões. A tarefa, por ser diferente de outras usadas com o aprendiz, segue a orientação de Cohen (2003, p.290) quanto à necessidade de o professor variar as tarefas já que esse fato “exigirá que o aprendiz use diferentes estratégias de aprendizagem, ao invés de tentar usar uma abordagem do tipo ‘uma estratégia serve para todas as tarefas’ (*one fits all*)”. O aprendiz recebeu uma folha com dois grupos de seis frases que continham espaços em branco para que ele completasse com uma palavra adequada (ver anexo B). Expliquei a ele que no primeiro grupo seria usada a mesma palavra em todas as frases. O mesmo procedimento deveria ser adotado para o segundo grupo, ou seja, só uma palavra seria necessária para todas as frases. Não sugeri palavras para os dois grupos e pedi que ele lesse todas as frases antes de optar por alguma palavra. Um exemplo de frases do primeiro grupo é *My dog will eat anything - _____ raw potatoes!* (Meu cachorro come qualquer coisa - _____ batatas cruas!). Uma frase do segundo grupo é *I'll wait _____ I hear from you* (Esperarei _____ receber notícias tuas).

Dei-lhe tempo para pensar, o *wait-time* de Richards; Platt, J. e Platt, H. (1992), ou seja, a pausa entre a pergunta ou instruções para que o aprendiz realize uma tarefa e o momento em que lhe é solicitado que responda. Os autores salientam que os “professores tendem a usar um *wait-time* insuficiente, responder a pergunta eles mesmos, ou ainda chamar outro aluno para responder a questão” (1992, p.405). Nesse caso, procurei não incorrer nos dois primeiros erros para que o aprendiz pudesse criar suas hipóteses e chegar às suas conclusões.

Ao terminar, ele relatou ter escolhido “*even*” para o primeiro grupo de frases e “*until*” para o segundo grupo. Ao pedir que explicasse seus motivos e

raciocínio, ele disse “*Even* emphasize[s] the second sentence and *until* is a (pausa) ‘complement’ related with time”. (*Even* enfatiza a segunda frase e *until* é um (pausa) ‘complemento’ relacionado a tempo). Como não havia propositadamente escolhido frases onde *even* aparece apenas no meio, comentei que o termo poderia também iniciar frases. Discutimos, então, a posição do advérbio nas frases que havíamos lido. Ao perguntar-lhe se havia tido dúvidas quanto aos dois termos, disse que não e acrescentou que ele lembrava que, em algumas ocasiões, eu já o havia corrigido quanto ao uso adequado de *even*, mas como havia sido durante nossas conversas, “*and the conversation must go on*” (um slogan para nossas aulas, adaptado de “*the show must go on*” (a conversa deve continuar, o show deve continuar), não houve retenção dessa forma para o uso em situações seguintes. Três desses momentos foram registrados: no material escrito que entreguei para o aprendiz também incluí frases em português ditas por ele em aulas passadas nas quais *even* era substituído por *until* e solicitei que ele, novamente, as dissesse em inglês. Ele aplicou *even* apropriadamente ao recontá-las.

A sessão reflexiva dessa aula, portanto, constou basicamente de dois momentos: responder às questões sobre o uso desses termos e repensar frases já usadas anteriormente (anotadas por mim) na tentativa de adequá-las ao inglês padrão.

Na aula seguinte, ao comentar suas aulas na universidade, o aprendiz disse: “*My professors don’t even know how to research in Internet. They can’t help us!*” (Meus professores nem mesmo sabem como pesquisar na internet. Eles não podem nos ajudar), mostrando uma correta aplicação do termo *even* nesse momento. Nessa aula, *until* não foi empregado em nenhuma ocasião.

Como havíamos combinado anteriormente, o aprendiz passou a fazer atividades escritas semanais, principalmente pequenos ensaios, em horário extraclasse para entregá-las para mim. Do ensaio sobre computadores daquela semana pude extrair: “... *but even spending much time on the computer, we save much more time...*” (...mas mesmo passando muito tempo no computador, nós economizamos muito mais tempo...).

Na aula seguinte à anterior, o aprendiz entusiasticamente relatou sua ida à Porto Alegre para assistir ao jogo da Seleção Brasileira de Futebol: “Even having paid a ‘too expensive’ ticket to see the game, I think it was a good solution to go by bus” (Mesmo tendo pago um ingresso caro demais para ver o jogo, acho que foi uma boa solução ir de ônibus).

Uma frase relativamente comum usada pelo aprendiz dali por diante, sempre que ele esquecia o termo mais adequado para usar nas suas exposições orais e precisava de uma pausa para pensar, passou a ser “*I don’t even know the right word in Portuguese!*” (Nem mesmo sei a palavra certa em português!). Ríamos quando eu dizia a palavra, ou uma palavra aproximada, em português, e ele continuava não sabendo a palavra equivalente em inglês. Por vezes, ele cunhava palavras, por exemplo, “*indisponable*” para *unavailable* (indisponível), uma estratégia de compensação, segundo Oxford (1990), que pode ajudar o aprendiz a superar limitações na sua fala e escrita, pois ele inventa novas palavras a fim de comunicar a idéia desejada. Às vezes, por causa da proximidade do inglês com o latim/português, essa estratégia produz termos adequados, até então desconhecidos ao aprendiz.

No mês de julho, interrompemos as aulas, pois ambos viajamos e, ao retomá-las em agosto, pedi que lesse um texto da revista “Fast Company” para discutirmos em aula. Na aula seguinte, seu comentário foi: “*I just skimmed; I haven’t even underlined the words I don’t know*” (Eu só passei os olhos; nem mesmo sublinhei as palavras que não conhecia).

Como o aprendiz estava se preparando para fazer testes de inglês em empresas para conseguir um emprego e, como a maioria é composta de testes de escolha simples sobre aspectos gramaticais da língua, sugeri o teste *Comprehensive English Language Test for Learners of English* (HARRIS e PALMER, 1986) para que o resolvesse. A questão que exigia que *not even* fosse colocado no espaço em branco foi corretamente respondida. O mesmo aconteceu com uma questão cuja resposta certa era *I hope so*, para uma resposta curta a uma pergunta. Ao analisarmos as questões, o aprendiz disse ter lembrado de /

think so, o item trabalhado em tarefas anteriores, para concluir que “*I hope that*” e “*I hope it*” não eram fórmulas da língua.

Assim, seu desempenho foi incorporando o uso dos dois termos, *even* e *until*, com uso apropriado, especialmente do primeiro. No meu diário de campo registrei uma ocasião, aproximadamente quatro meses após a tarefa ter sido trabalhada, na qual o aprendiz diz “*Until groups of three can present the final project*” (Até grupos de três podem apresentar o projeto final, com o uso inapropriado de *until* já que não há referência a tempo. Ele mesmo procedeu à autocorreção – usando *even* - sem que eu tivesse tempo ou necessidade de interferir. Na mesma aula, ainda falando sobre seu projeto de graduação, disse “*Not even our professors read our papers*” (Nem mesmo nossos professores lêem nossos trabalhos).

Três meses após o encerramento das nossas aulas, o aprendiz ligou da cidade onde está trabalhando agora para agradecer um e-mail que eu havia mandado pelo aniversário dele. Conversamos, em inglês, sobre vários assuntos e, no meio da conversa, surgiu o item lexical *even*, aplicado apropriadamente.

3.3 *I have a cold/“I’m with” a cold*

Segundo Swan (1980) e o Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English (2000), o verbo *have* é usado com um objeto direto para nos referirmos não apenas a ações (*to have breakfast, to have a conversation, to have a shower, etc*), mas também a vários estados, condições ou situações, por exemplo, possessão, doença e relacionamento familiar. Neste estudo de caso, o interesse recai sobre o uso de *have* com doenças como em *She has a headache* (Ela está com dor de cabeça; Ela tem dor de cabeça). Outra forma possível para descrever o fato de se estar com uma doença é o verbo *get*, como em *She often gets headaches* (Ela freqüentemente tem dores de cabeça) e *I’ve got a bad cold* (Estou com um grave resfriado).

Da mesma forma como *get* é comumente usado no presente perfeito para expressar o fato de se ter uma doença, *have* é usado no mesmo tempo verbal com o mesmo objetivo: *I’ve had a toothache for two days* (Estou com dor de dente

há dois dias) ou *Have the kids had chickenpox yet?* (As crianças já tiveram catapora?).

Swan (1980, p.ix) enfatiza que, com os sentidos de posseção, relacionamento e doença, a forma de *have* no gerúndio não é possível e cita dois exemplos como formas inapropriadas, “formas que apenas ocorrem no inglês de estrangeiros”: “*I’m having a headache*” e “*She’s having got a new car*”.

O sujeito deste estudo de caso costumava usar o verbo *be* (ser/estar) com a preposição *with* (com) ao referir-se a algum mal-estar ou doenças como em “*I’m with a headache*” (Estou com dor de cabeça), portanto, ignorando a forma padrão da língua que, nesse caso, emprega os verbos *have* ou *get*, conforme descrito acima. A expressão idiomática *be with me/you, etc* é usada informalmente para expressar que alguém é capaz de entender sobre o que outra pessoa está falando, como em *Are you with me?* (Estás acompanhando meu raciocínio?) ou *I’m afraid I’m not quite with you* (Sinto muito, mas não estou entendendo bem).

A tarefa, na verdade, foi adaptada à situação criada pelo fato de a namorada do aprendiz ter tido um acidente de motocicleta no fim-de-semana anterior à aula. Ele tinha muito para contar em aula! Visto que ele havia adquirido o dicionário *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* há poucos dias, pedi que o abrisse numa seção especial dedicada à saúde (ver anexo C: *Health*) para que pudesse usar o vocabulário adequado para fazer o relato. Por exemplo, *crutch* (muleta), *scratches* (arranhões), *pain* (dor), etc. Em seguida, pedi que lesse as notas sobre o uso dos verbos *have* e *get* para relatar doenças e fiz perguntas sobre a namorada usando essas formas verbais. Perguntei, por exemplo, *Does she have pain?* (Ela está com dores?). Mencionei que havia notado o uso inadequado do verbo ser/estar nesse contexto e observei que ele respondeu às perguntas e usou o verbo *have* adequadamente. Ainda com a mesma seção do dicionário como guia, conversamos sobre doenças de sua infância, acidentes que ele havia tido, e um acidente - com feridos - que havia acontecido na fábrica onde fazia seu estágio em engenharia.

Comecei a aula seguinte perguntando sobre a namorada e seu braço quebrado e tornozelo machucado. Ele deu respostas usando o verbo *have*

apropriadamente e acrescentou *I'm not feeling so good today! I have [had] a sore throat since last night.* (Não estou me sentido tão bem hoje! Estou com dor de garganta desde ontem.) Em seguida lemos o poema *Sick* (Doente) de Shel Silverstein (1961) (ver anexo D) no qual a personagem relata várias doenças e estados, usando o verbo *have*; alguns dos quais havíamos mencionado na aula anterior.

Na sessão reflexiva, pedi ao aprendiz que prestasse atenção a esse aspecto da língua que é diferente na língua portuguesa. Ao retomarmos e conversarmos sobre as três diferenças que havíamos analisado até aquele momento (os usos de *I think so/I don't think so, even* e *have* para o contexto de doenças), ele repentinamente perguntou "*What's the origin of English?*" (Qual é a origem do inglês?). Considerei seu interesse muito importante para esse processo de tomada de consciência e melhoramento de sua produção no qual estávamos trabalhando e propus que trabalhássemos esse assunto na próxima aula, com leitura de textos e discussão.

Nas aulas seguintes, perguntava sobre como estavam membros da família do aprendiz (que eu conhecia) e ele respondia com frases do tipo *She is OK now!* (Ela está bem agora!) ou *He has a bad cold* (Ele está com um forte resfriado). Em certas ocasiões, comentei e elogiei o uso das estruturas e seu comprometimento com a adequação gramatical (que eu havia sugerido no início do processo).

Aproximadamente um mês e meio mais tarde, o aprendiz me telefonou para cancelar uma aula, explicando que "*I have a terrible cold and... how can I say tosse in English?*" (Estou com um resfriado terrível e... como se diz tosse em inglês?). Observei o uso adequado da estrutura, ocorrido num momento informal fora da sala de aula, e fiz o registro no meu diário de campo.

3.4 Get tired/"Stay" tired

Conforme Swan (1980), *get* é um dos verbos mais comuns no inglês falado, embora menos usado no inglês escrito. Entre seus significados, esta investigação se interessa pelo seu uso com um adjetivo para sugerir algum tipo de mudança de um estado ou condição mental; seu sentido é semelhante ao verbo

become (tornar-se), como em *I got tired after the race* (Eu fiquei cansada após a corrida). Nesse contexto, o *Oxford Advanced Learner's Dictionary* apresenta os seguintes exemplos: *to get angry/bored/hungry/fat*, respectivamente, ficar bravo, chateado, faminto, gordo.

O verbo *stay*, por sua vez, significa “continuar num lugar específico por um período de tempo”, como em *She stayed at home* (Ela ficou em casa), ou, usado com um adjetivo, “continuar num estado ou situação específica”, como em *He never stays angry for long* (Ele nunca fica bravo por muito tempo).

No período em que observava o aprendiz deste estudo de caso, constatei que ele usava o verbo *stay* para referir-se à mudança de estado mental, situação que exige o verbo *get*. Por exemplo, “*I stayed really angry when we lost that game!*” (Eu fiquei realmente bravo quando perdemos aquele jogo!). Uma vez que nos casos observados a ênfase era uma alteração do humor da pessoa envolvida, o verbo *get* deveria ser empregado (*I got really angry...*, no exemplo anterior). Ao referir-se ao seu projeto final no curso de engenharia, o aprendiz também aplicou esse verbo de forma equivocada: “*Our advisor stayed surprised at our presentation*” (Nosso orientador ficou surpreso com a nossa apresentação).

Ao pensar numa tarefa para trabalhar esse erro, pensei numa situação na qual o aprendiz tivesse que se envolver mais com a descoberta dessa diferença entre o uso dos dois verbos. Portanto, os incluí numa pequena lista de pares comumente confundidos por aprendizes da língua inglesa, especialmente quanto ao seu uso, e pedi-lhe que, com a ajuda do dicionário, internet e outras fontes, estudasse as palavras e explicasse as diferenças para mim na aula seguinte. A lista constava de pares de palavras que já haviam sido mal aplicadas em outras ocasiões, em produções orais ou escritas: *among/between*; *beside/besides*; *fewer/less*; *if/whether*; e *stay/get*.

Na aula seguinte, as explicações foram bastante satisfatórias ou, pelo menos, os exemplos bem claros quanto ao uso das palavras, com exceção da diferença entre *stay/get*. Ao exemplificar o primeiro par (*among/between*), para salientar que *between* significa “entre **duas** coisas” o aprendiz já anunciava: “*I couldn't find the difference between stay and get!*” (Não pude achar a diferença

entre *stay* e *get!*). Ele comentou que leu as várias definições dos dois verbos no dicionário, mas não entendeu qual a diferença que ele estava procurando, nem em que eu havia pensado ao incluir esse par na lista.

Sugeri, então, que explicasse os usos dos dois verbos verificando seus sentidos no dicionário à medida que explicava e criava novos exemplos. Conforme mencionei anteriormente, quando não há conflito no processo de aquisição do aprendiz, refletir sobre as diferenças entre as estruturas da língua materna e língua-alvo torna-se mais difícil. Portanto, fiz indagações específicas ao aprendiz quanto ao fato de *stay* ser usado com adjetivos para indicar mudanças de estados emocionais e sentimentos. Analisamos alguns exemplos e perguntei-lhe se ele concordaria em considerar o uso de *get* nesses casos com mais atenção para evitar a repetição da forma errônea. Ele concordou e comentou que “*they are really, very different!* (São realmente muito diferentes!), pois também comparava *stay* com “permanecer”, como em “ficar/permanecer num hotel”.

Considereei essa discussão como parte da sessão reflexiva pós-tarefa e relembremos os itens anteriores (ver 3.1, 3.2 e 3.3) para que, na sua tentativa de “perceber seu desenvolvimento” e melhorar sua acurácia em relação ao padrão da língua-alvo, ele desse a devida atenção a eles.

No início da aula seguinte, propus verificar a “capacidade de memorização” do meu aluno: fiz cinco perguntas que poderiam ser respondidas com o uso adequado (ou não) da estrutura com o verbo *get* para expressar mudanças de estados emocionais. Dois exemplos são os seguintes: a) *How did you feel when you learned that you had passed the college entrance exam at FURG?* (Como você se sentiu quando soube que havia passado no vestibular da FURG?) e b) *How did you feel when you arrived at your **first** job interview?* (Como você se sentiu ao chegar para sua primeira entrevista de emprego?). As respostas incluíram o uso de *get+adjetivo* em meio a muitas histórias de vida... Ao final da “mini-entrevista”, ele perguntou se eu estava testando sua memória relacionada à “estruturas que estávamos estudando ou às lembranças de suas experiências de vida...”.

Um mês após essa aula também registrei no diário de campo o uso apropriado de *get* nesse contexto quando o aprendiz se referiu à namorada, em tom de brincadeira, para dizer que “*She is getting depressed because she is graduating this year!*” (Ela está ficando deprimida, pois se forma este ano!).

3.5 Tell me/“Say me”

Swan (1980) dedica uma seção de seu livro *Practical English Usage* às diferenças entre os verbos *say* e *tell*. Entre os erros típicos listados pelo autor estão: *She said me that she would be late* (Ela me disse que se atrasaria), *I said them to shut up* (Eu disse a eles que se calassem) e *They said if I wanted to see a film* (Eles disseram se eu queria ver um filme).

O verbo *say*, com o sentido de *falar/dizer* é geralmente usado **sem** um pronome pessoal, com função de objeto, como em *She said that she would be late* (Ela disse que se atrasaria). É comum usá-lo para relatar falas de outras pessoas, além de falas diretas, como em *Mary said: ‘What a nice idea!’* (Mary disse: ‘Que boa idéia!’). O *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* (2000) também esclarece que, com o mesmo sentido de *falar/dizer*, pode-se dizer *algo a alguém*, isto é, *say something to somebody*, como na frase *She said nothing to me about it* (Ela não me disse nada sobre isto).

O mesmo dicionário, ao diferenciar os verbos *say* e *tell*, esclarece em uma nota que *say* nunca tem uma pessoa como objeto: “*you say something or say something to somebody*” (você diz algo ou diz algo a alguém). O verbo *tell*, por sua vez, geralmente tem uma pessoa como objeto e freqüentemente tem dois objetos, como em *Have you told him the news yet?* (Você já contou as novidades para ele?) ou em *Tell me where you live* (Diga-me onde moras). Portanto, *tell* é um dos verbos da língua inglesa que pode ser seguido por um objeto direto, por um objeto indireto ou por ambos.

Neste estudo de caso, o aprendiz freqüentemente usava o verbo *say* seguido de pronome, para relatar falas de outras pessoas. Por exemplo, o aprendiz comentava: “*They said me that I couldn’t play!*” (Eles me disseram que eu não poderia jogar). O fato de eu dizer a estrutura mais apropriada à língua-alvo

após seu erro não o sensibilizava a ponto de corrigir-se. Às vezes, ele repetia, após minha correção “Yes, *they told me...*!” (Sim, eles me contaram...!), mas seguia expressando sua mensagem, concentrado no seu significado, e voltava a usar a estrutura menos adequada à língua padrão. Por essa razão, a escolhi para receber um tratamento especial.

A tarefa procurou aproveitar um dos momentos importantes da vida do aprendiz. Conforme já relatei, ele estava à procura de emprego pois sua formatura aconteceria no final daquele ano. Ele já havia participado de programas para *trainees* em várias empresas, com testes, entrevistas, enfim, diversas etapas em diferentes empresas brasileiras e estrangeiras com filiais no Brasil. Tendo recentemente voltado de encontros e testes, a tarefa que propus consistia em reportar o que os organizadores/entrevistadores haviam dito, suas opiniões, como havia se sentido, etc. Revisamos oralmente a lista de tópicos com os quais o aprendiz deveria ter cuidado especial: *I think so/I don't think so; even; get* seguido de adjetivo; e *have/have got* para doenças; e propus acrescentar os usos dos verbos *say* sem pronomes e/ou *tell* com pronomes. Ele comentou que lembrava de outras situações nas quais eu o havia corrigido a respeito desse último item e pediu mais esclarecimentos. Observei que ele rabiscou numa folha de papel os dois verbos, sendo que apenas *tell* estava acompanhado do pronome *me* (a mim, me).

Como o aprendiz tinha muitas novas experiências para relatar, passamos a aula conversando sobre os acontecimentos relacionados às suas entrevistas, dinâmicas de grupo, prova escrita de inglês e suas impressões. Fiz várias perguntas para dar-lhe oportunidades de usar os aspectos que estava investigando.

Observei que o aprendiz, naquela ocasião, optou por usar o verbo *tell* com o pronome *me* ou *us* (a nós, nos), por exemplo, *First, he told me to introduce myself* (Primeiramente, ele disse/pediu que eu me apresentasse). Nesse dia, meu diário de campo registra exemplos em que os dois verbos são usados adequadamente. Registre também que, para se certificar, às vezes, o aprendiz

olhava para suas anotações ao usar os verbos, mas continuava concentrado no seu relato.

Na aula seguinte à anterior, o verbo *say* também foi usado adequadamente ao referir-se a um restaurante: *'Gordo' said they even serve green beans salad – they are poor!* (O 'Gordo' disse que eles até servem salada de vagem – eles estão pobres!). Na mesma aula, ele usou *"said me"*, a forma inapropriada, com o pronome junto ao verbo *say* e imediatamente interrompeu sua fala, sem a minha intervenção, para comentar: *"OK, I know... I can't say 'said me'"* (Eu sei... não posso dizer 'said me'). E repetiu a frase usando *told me...*

Na sessão reflexiva, ao final da aula, pedi-lhe que comentasse quando usaria *say* e *tell*, esse último seguido de pronomes. Sua observação foi simples e precisa: *"When people talk direct[ly] with me, I will use tell and told [to report the conversation], OK?"* (Quando as pessoas falarem diretamente comigo, vou usar *tell* e *told* para relatar a conversa, OK). E acrescentou: *"If it's on TV, newspaper, far from me, I will use say"* (Se for na TV, jornal, longe de mim, vou usar *say*). Comentei que, para esse momento do seu desenvolvimento, parecia uma boa diferenciação que poderia levar a ótimos resultados.

Registrei vários usos apropriados de relatos com o uso do verbo *tell*, seguido de pronome, ou ainda frases como *"He told Jô Soares that..."*, embora esse uso se afastasse da sua hipótese (descrita acima). No entanto, percebi que o verbo *say* passou a ser menos usado pelo aprendiz, caracterizando o que Ellis (1997a) chama de evitação (*avoidance*), um fenômeno da aquisição de línguas estrangeiras que ocorre quando certos aspectos da língua-alvo são usados pelo aprendiz em menor número do que na produção de um falante nativo. Nesse caso, parecia uma tentativa de evitar problemas, já que o verbo *say* anteriormente era constante na sua produção. Houve, então, a opção pelo uso de outro verbo (*tell*) que lhe pareceu mais simples, atendeu às suas necessidades e evitou a repetição do erro.

3.6 *There to be*/"Exist"

Os exemplos que ilustram o uso do verbo *exist* (existir) no *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000), como *Does life exist on other planets?* (Existe vida em outros planetas?) e *The problem only exists in your head* (O problema só existe na tua cabeça), entre outros, esclarecem o seu significado (ser real, estar presente num local ou situação) e clarificam a necessidade de esse verbo ser acompanhado de um sujeito. Há, nesse caso, uma diferença de sintaxe entre as duas línguas. O inglês, diferentemente do português, é uma língua que não aceita sujeito nulo.

Por outro lado, quando alguém se refere a algo que existe (ou não existe), ele também pode usar o verbo *there to be* (haver) no início da frase e colocar o sujeito após esse verbo. Por exemplo, *There's a duck on the lake* (Há um pato no lago), *There are no children in this house* (Não há crianças nesta casa) ou *There has never been anybody like you* (Nunca houve alguém como você).

O aprendiz havia incorporado o verbo *exist* ao seu repertório de fala. No entanto, ele o usava sem sujeito, na posição inicial da frase, seguido pelo sujeito, como em "*Exist many problems in my course*" (Existem muitos problemas no meu curso). Essa frase poderia ser dita das seguintes maneiras no inglês-padrão: *There are many problems in my course* (Há muitos problemas no meu curso), *Many problems exist in my course* (Muitos problemas existem no meu curso) ou, ainda, *My course has many problems* (Meu curso tem muitos problemas).

O verbo *there to be* era bem menos usado, mas empregado corretamente com o significado de *existir*; o verbo *exist*, por sua vez, era muito mais usado, e de forma equivocada. Além disso, mesmo que se tratasse de um sujeito no singular, o aprendiz não acrescentava "s" ao verbo no presente simples. Uma de suas frases exemplifica essa situação: "*Exist a necessity of creat[ing] more jobs in Rio Grande*" (Existe a necessidade de criar mais empregos em Rio Grande). No entanto, o passado simples recebia o "ed" dos verbos regulares, claramente perceptível na sua pronúncia: "*Existed a lot of candidates from other states*" (Existiam/havia muitos candidatos de outros estados).

O uso do verbo *exist* nessa posição inicial parecia ter-se tornado um hábito para o aprendiz. Embora ele soubesse usar os verbos *there to be* e *have*, os quais se aplicariam a muitas situações, havia uma preferência pelo uso do verbo *exist*.

Com base nesse fato, procurei fazer com que o aprendiz, inicialmente, recebesse mais *input* do uso correto desse verbo, uma vez que eu, a pessoa que ele mais ouvia, raramente o usava. A partir daí, pretendi que ele comparasse o uso que fazia com o que um falante nativo faria. A tarefa que propus consistia na leitura de uma lista de dez frases com o uso apropriado do verbo *exist*, como *A casino existed here decades ago* (Um cassino existiu aqui décadas atrás). Logo abaixo, havia sete frases ditas em outras ocasiões pelo aprendiz (que eu havia registrado no meu diário de campo) com o uso inadequado do verbo *exist*, sempre na posição inicial da frase. Uma delas era *Exist a new company in Rio Grande* (Existe uma nova empresa em Rio Grande).

Após dar-lhe tempo para ler todas as frases, pedi-lhe que respondesse a primeira pergunta, também impressa na folha: *What is the difference between these two sets of sentences?* (Qual é a diferença entre esses dois grupos de frases?). A partir daí, conversamos sobre o uso adequado do verbo *exist*, que ele havia identificado ao comparar as frases, o verbo *there to be*, na posição inicial, substituindo o verbo *exist* que ele empregava nessa posição, e o verbo *have*, indicando posse como em *Rio Grande has a new company* (Rio Grande tem uma nova empresa).

A pergunta seguinte tratava da posição dos verbos *exist* e *there to be* nas frases, tópico que já havia sido debatido. Em seguida, pedi novos exemplos escritos, que foram lidos pelo aprendiz, como *Many sealions exist on the east jetty* (Muitos leões-marinhos existem no molhe leste). Insisti que escrevesse também algumas frases interrogativas e negativas, para verificar o uso dos auxiliares, o que foi feito em *Do turtles exist on the beach?* (Existem tartarugas na praia?), por exemplo.

Quando pedi ao aprendiz um comentário geral sobre esse trabalho na sessão reflexiva, ele comentou que sentia que precisava usar mais o verbo *there*

to be nesses casos. Esclareci que a escolha era dele, mas acrescentei que não esquecesse de usar um sujeito em posição inicial ao usar o verbo *exist*, nem os verbos auxiliares, quando necessários.

Nas aulas seguintes, tenho vários registros de momentos em que o aprendiz começou frases com *Exist...*, mas, em seguida, fez uma pausa para recomeçar com o verbo *there to be*, ou, em menos ocasiões, com o sujeito seguido do verbo *exist*. Ao usar o verbo *there to be* no passado, observei que a forma do singular – *there was* – era usada também para substituir a forma do plural, *there were*. Esse aspecto da sua fala mereceu outro tratamento que não será analisado neste estudo de caso.

Considerando todos os erros trabalhados com o aprendiz, esse descrito acima foi o que mais levou o aprendiz ao *backsliding*, mas sempre seguido de auto-correção ou algum questionamento sobre a forma. Aproximadamente dois meses após o início do trabalho com esses itens, o aprendiz comentou em aula que nos últimos seriados e filmes em inglês que havia assistido, “*they never use exist!*” (“eles nunca usam *exist!*”), referindo-se ao fato de ter observado que esse verbo não é tão comumente aplicado na língua inglesa. Sua atenção estava realmente focada no item e colaborou para que ele fosse usado mais apropriadamente.

4 Discussão

Neste capítulo serão abordados três aspectos importantes para a discussão dos resultados à luz do referencial teórico adotado: a transferência, a fossilização e a atenção à forma/metacognição. A decisão por abordar o tema da transferência deve-se ao fato de ter sido verificado, durante a intervenção e também na descrição e análise dos dados, que todos os erros encontrados e posteriormente trabalhados têm características de erros motivados por transferência de aspectos da língua materna para a língua estrangeira. A fossilização, por sua vez, é o tema deste trabalho e, portanto, esse fenômeno precisa ser discutido com base nos dados pesquisados. Por fim, a intervenção centrada na reflexão sobre a forma e na metacognição é abordada como parte da proposta desenvolvida para auxiliar o processo de melhoramento do *output* do aprendiz com relação aos erros analisados.

4.1 Transferência

Os estudos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolvidos após a proposta chomskyana, ganharam novos rumos, uma vez que, a partir dessa perspectiva, o aprendizado de uma língua estrangeira passou a ser considerado um processo ativo e o aprendiz passou a ser visto como alguém que formula as suas próprias hipóteses sobre a língua que adquire. Sob esse ponto de vista, a *transferência* passa a ser interpretada como um processo cognitivo individual que ocorre em processos formais e informais de aquisição de línguas. Ellis (1997, p.52) reforça que “aprendizes não constroem regras no vácuo; ao

contrário, eles trabalham com qualquer informação que esteja à sua disposição. Isso inclui o conhecimento da língua materna”.

Odlin (1989, p.27) afirma que a transferência é a “influência que resulta de semelhanças e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida”. A transferência negativa, que leva a erros que foram construídos com base em regras da língua materna, principal aspecto desta discussão, é mais um aspecto que contribui para que o desempenho do aprendiz difira do comportamento de um falante nativo. Esta é a situação observada neste estudo de caso.

A transferência observada não é simplesmente uma consequência de formação de hábitos pois o aprendiz, muitas vezes, formula hipóteses conscientemente para tentar dar conta de um problema. Neste caso, por exemplo, o aprendiz relatava que usava “*I think yes*” (ao invés de *I think so*) porque na língua materna essa construção tem essa estrutura.

Concordo que a interação entre as línguas, como semelhanças em vocabulário e estruturas, pode ser benéfica para a aquisição e que grande parte da influência da língua materna (ou outras línguas previamente adquiridas) pode ser muito útil, resultando na transferência positiva, mas, neste estudo de caso, os dados mostram que a transferência negativa é a maior responsável por interferências no output, as quais levam o aprendiz a cometer erros e distanciar-se da língua-padrão.

Durante a intervenção e as sessões reflexivas, pude perceber o quanto os erros do aprendiz eram influenciados pelo seu conhecimento e uso da língua materna (ele não dominava outras línguas estrangeiras). Ele próprio relacionou ao português seus erros e o motivo dessas ocorrências. Por exemplo, ao mencionar que “*I’m with a cold*” ficaria “certo” em português, ou seja, literalmente “Eu estou com um resfriado”. Em outras ocasiões, o aprendiz fazia uma pausa para perguntar-me se certa fala “não estava muito aportuguesada”. Esse fato demonstra sua preocupação, despertada no trabalho com os erros, com a questão da possível transferência negativa que ele passou a observar.

Portanto, após ter feito a análise dos dados, decidi pela busca de respostas nos estudos sobre a transferência feitos por Odlin (1989), Gass e Selinker (1993), e Ellis (1985, 1997a e 1997b), sem desconsiderar que há também outros fatores envolvidos na aquisição da língua estrangeira. Na verdade, os erros podem ser extremamente individuais e somente passíveis de entendimento graças a um acompanhamento próximo e individual do aprendiz. Em outras palavras, acharia muito difícil fazer o acompanhamento e os registros que fiz se houvesse outros aprendizes na classe; teria dificuldade em me certificar do fato de o erro não ter sido mais cometido. Além disso, a metodologia aplicada permitiu que tratasse dos erros separadamente, que voltasse a cada ponto ao introduzir o trabalho com outro erro selecionado e que observasse o uso as estrutura trabalhada em situações posteriores, fazendo registros fiéis que julgo confiáveis. Finalmente, a participação do aprendiz, tanto durante a execução das tarefas quanto nas sessões reflexivas, permitiu que chegássemos a conclusões sobre seu processo de aquisição.

Após analisar taxionomias descritivas como a de Dulay; Burt e Krashen (1982) – a lingüística e a de estratégias de superfície – na tentativa de classificar e agrupar os erros, verifiquei que essas não seriam adequadas para meu trabalho (já que elas não poderiam dar conta dos erros analisados neste estudo). Segundo Odlin (1989, p.153), “a transferência, às vezes, pode envolver estruturas não usuais”, o que parece concordar com as ocorrências encontradas. O mesmo autor cita formas de transferência negativa que englobam a maioria dos erros sob investigação, conforme pode ser constatado no quadro a seguir. Os asteriscos (*) apontam o tipo de erros que o aprendiz produzia e que foram trabalhados com tarefas específicas. O triângulo (▲) indica um fenômeno que passou a ocorrer após a tarefa e a sessão reflexiva referente a cada erro.

Tipos de Transf. ----- Erros	Subprodução	Superprodução	Erros de Produção: Substituições	Erros de Produção: <i>Calques</i>	Erros de Produção: Alteração de Estruturas	Má interpretação
<i>"I think no"/"I think yes" (4.1)</i>				*		
<i>"I'm with a headache" (4.4)</i>				*		
<i>"She said me..." (4.5)</i>	▲			*		
<i>"Exist a lot of ideas..." (4.6)</i>		*		*		

Figura 3 - Quadro dos Tipos de Transferência Negativa
Fonte: ODLIN, 1989 e os erros analisados neste estudo¹.

O fenômeno da subprodução (*underproduction*) leva o falante a produzir poucos ou nenhum exemplo de determinada estrutura. Isso pode levar a menos erros, porém pode ser indício de evitação (*avoidance*). Esse tipo de comportamento passou a ser observado na fala do aprendiz *após* a intervenção que visava chamar a atenção do aprendiz para o fato de não ser adequado usar

¹ Os números entre parênteses, à esquerda no quadro, referem-se à análise feita no capítulo 3.

diretamente o pronome após o verbo *say* (3.5): ele passou a evitar o verbo *say*, substituindo-o pelo verbo *tell* seguido pelo pronome.

Após a tarefa e a sessão reflexiva, ao invés de “*He said me I had to finish my project this month*” (Ele me disse que eu tinha que terminar o projeto este mês), o aprendiz passou a preferir o uso de *He told me I had to finish ...* Quando ele se referia a pessoas que não tinham falado pessoalmente com ele, outro erro aparecia como conseqüência. Foi verificada a produção de: “*The president told on TV that he is going to travel abroad again*” (O presidente *contou na TV* que ele irá viajar ao exterior novamente) ao invés de *The president said...*(sem pronome), o que seria o uso adequado. Surge, então um caso de *superprodução* na fala do aprendiz (uso do verbo *tell*) nesse período de mudança.

Esse fenômeno apontado pelo autor como um possível resultado de transferência negativa é chamado de *superprodução (overproduction)*. A superprodução pode ser uma conseqüência da subprodução, mas pode também ter outras razões, como a transferência da estrutura tal qual ela se encontra na língua materna. Neste estudo de caso, o excessivo uso do verbo *exist* na posição em que ele se encontra na língua materna (3.6) pode ser considerado um exemplo de superprodução. Uma das frases do aprendiz que serve como exemplo é “*Exist too many forms to fill in*” (Existem formulários demais para preencher). O uso do verbo *there to be* poderia resolver esse caso: *There are too many...*

Odlin (1989) apresenta ainda os chamados *erros de produção (production erros)* os quais não resultam nem de subprodução, nem de superprodução. Eles são resultados de semelhanças e diferenças entre as línguas envolvidas e dividem-se em: substituições, *calques* e alterações de estruturas.

As substituições envolvem o uso de formas da língua materna na língua-alvo; nenhum dos erros sob investigação reflete esse fenômeno. Os *calques* refletem claramente uma estrutura da língua materna e, conforme pode ser observado na Figura 3, são os que mais aparecem neste estudo. Richards; Platt, J. e Platt, H. (1992) os chamam de *tradução emprestada (loan translation)*, um tipo de empréstimo no qual cada morfema ou palavra é traduzido no seu equivalente em outra língua; ela pode, segundo os autores, até ser uma frase curta.

Conforme é possível observar na Fig. 3, os quatro erros analisados têm equivalência na língua portuguesa, ou seja, pode-se constatar a influência da língua materna na produção do aprendiz, um fato que ele mesmo mencionou nas sessões reflexivas ao analisar sua produção e as possíveis causas de seus erros. O Princípio dos Efeitos Múltiplos (MEP) proposto por Selinker e Lakshmanan (1993) dá conta do fato de a transferência envolver a correspondência entre a língua materna e a língua-alvo. Pode-se analisar as correspondências entre “*I think no*”/Eu acho que não; “*I think yes*”/Eu acho que sim; “*I’m with a headache*”/Estou com dor de cabeça; “*She said me...*”/Ela me disse; e “*Exist a lot of people...*”/Existem muitas pessoas..., nas quais se percebe a influência da língua materna na produção do aprendiz em língua inglesa.

Alterações de estruturas na forma proposta por Odlin (1989) não foram encontradas neste estudo já que não há casos de hipercorreção ou supergeneralização de regras, por exemplo. Os erros que ocorrem devido à *má-interpretação* também não estão presentes, pois o erro de estrutura não levaria o ouvinte a inferir mensagens diferentes das esperadas, como pode ocorrer em casos de alterações fonológicas.

Finalmente, resta comentar dois erros que não foram incluídos no quadro: o uso do item lexical *until* quando *even* seria indicado para enfatizar um fato mais inusitado relatado pelo aprendiz; e o uso do verbo *stay*, quando *get* seria esperado para descrever mudanças de estados de saúde ou condições físicas e mentais. Esses erros podem ser considerados casos de *transferências lexicais*, fenômeno que costuma acontecer com o uso de falsos cognatos, e, segundo Odlin (1989), também quando as formas das palavras não são semelhantes, mas os significados o são. Esse parece ser o caso dessas trocas feitas pelo aprendiz. Conforme dados colhidos na sessão reflexiva, o aprendiz relatou que *until* é “até” em português, portanto ele o usava em frases como “*Until my dog can do that!*” (Até meu cão pode fazer isso!) e que não havia atentado para *even*, embora já tivesse ouvido esse item lexical em filmes e nas minhas falas. Da mesma forma, o aprendiz comentou ter aprendido o verbo *stay* nas suas aulas de nível básico em frases como *I stayed at home on the weekend* (Eu fiquei em casa no fim-de-

semana). Daí, diz ele, ter memorizado o verbo *stay* com o significado de ficar, o que foi transferido para “*I stayed nervous*” (Eu fiquei nervoso) de forma inapropriada, já que nesse caso o verbo *get* indica a mudança de estado ou condição. Logo, *I got nervous* seria o uso adequado.

Ao adquirir uma língua estrangeira, em um país não-falante dessa língua, o aprendiz recebe pouco *input*, tanto em termos de qualidade como de quantidade; essa limitada quantidade e qualidade de *input* pode ser um fator que dificulta ao “aprendiz extrair e criar especificações semânticas, sintáticas e morfológicas de uma palavra e integrar tal informação à entrada lexical da mesma” (JIANG, 2000 apud Percegon, 2005, p.52). Outra restrição à aquisição de vocabulário na língua estrangeira é a presença de um sistema conceitual/semântico estabelecido e intimamente associado ao sistema lexical na língua materna. Villalba (2004, p.53) escreve a esse respeito: “a diferença entre a aquisição do vocabulário de L1 - língua materna - e de L2 - língua estrangeira – implica em tarefas diferenciadas: enquanto o nativo deve entender para adquirir o significado, o aprendiz de L2 prefere memorizar a palavra, o que permite deduzir que a atenção inicial do aluno se concentra principalmente no aspecto formal das palavras, isto é, na pronúncia e na ortografia, e poucas informações semânticas, sintáticas e morfológicas seriam criadas e estabelecidas para cada entrada lexical”. Essas restrições podem ter influenciado o aprendiz a adquirir a forma inadequada e a insistir no seu uso.

4.2 Fossilização

Com relação à fossilização, inicialmente, acredito que há evidência extraída dos dados longitudinais deste estudo para considerar que os erros investigados possam ser considerados casos típicos de fossilização. Para fazer essa afirmação, baseio-me em três argumentos: primeiro, cada erro investigado tinha a característica de ser persistente, ou seja, não se tratava de o aprendiz ora usar a forma adequada, ora a forma inadequada. Casos dessa natureza não foram incluídos no *corpus* da pesquisa. Segundo, o fato de eu repetir a forma correta oralmente após o aprendiz cometer o erro não era suficiente para fazê-lo usar a

forma correta na próxima ocasião de uso. Finalmente, o aprendiz está num estágio *avançado* de estudo da língua inglesa (quando conceitos de fossilização podem ser aplicados), tendo sido observado pelo período de seis meses antes da intervenção. Só houve mudanças após o trabalho com tarefas que visavam a metacognição e com as sessões reflexivas. A partir daí, a auto-correção passou a ter papel importante no processo de aquisição do aprendiz.

Portanto, a fossilização lexical ocorrida com os itens *until/even* e *stay/get* mencionados anteriormente, poderia ser causada pela incapacidade de o aprendiz utilizar a informação disponível no *input* que recebe. Segundo Percegon (2005, p.60), “para persistir em erros, mesmo tendo recebido insumo suficiente, o aprendiz deve estar de uma certa forma condicionado a eles. Tal condicionamento gera uma certa incapacidade de perceber que está produzindo formas fossilizadas. Por esse motivo, o tutor em língua estrangeira deve estar mais atento ao método ou às técnicas de ensino para que essa dificuldade de percepção possa ser trabalhada”.

O uso das tarefas para trabalhar os casos de fossilização visava chamar a atenção do aprendiz para aqueles erros selecionados e fazê-lo refletir sobre o porquê da sua ocorrência, na busca de soluções mais apropriadas à língua-alvo. Por esse motivo, as sessões reflexivas foram incluídas no trabalho como momentos formais para falar sobre a língua e também sobre o processo de aquisição desse aprendiz.

A fossilização sintática, por sua vez, pode dar conta dos *calques* registrados na Fig. 3. Para explicar esse tipo de fossilização, a noção de estágio na aquisição desempenha um papel importante. Os aprendizes da língua estrangeira passam por estágios de desenvolvimento ao adquirirem estruturas gramaticais ou ao aprenderem a desempenhar certas funções como fazer pedidos, recusar convites, etc (Ellis, 1997). Essa seqüência geral da aquisição se aplica a aspectos gramaticais específicos, mas nem todos os aprendizes alcançam o domínio de todas as estruturas gramaticais. Muitos podem continuar a demonstrar variações que não são adequadas na língua-alvo em algumas estruturas gramaticais.

Meu estudo de caso concorda com Percegon (2005, p.76), pois “ao examinarmos uma amostra de linguagem produzida por um aluno, não encontramos apenas exemplos de comportamentos de um estágio”. Em certo momento, o aprendiz pode apresentar produções de diferentes estágios, o que leva a crer que a fossilização também pode apresentar exemplos típicos de diferentes estágios, em direta interação com a transferência da língua materna do aprendiz. Sabendo-se que esses estágios de aquisição da língua formam um processo contínuo, a fossilização, se ocorresse, poderia acontecer em qualquer estágio, sem rigidez quanto ao tempo de contato com a língua-alvo.

Fazendo uma análise do *calque* “*I think no; I think yes*” (3.1), observa-se que ele refere-se a um estágio inicial da aquisição, pois se trata de uma fórmula ou fala pré-fabricada. Como o aprendiz não percebe que está produzindo formas incorretas (e, conseqüentemente, não sente a necessidade de eliminá-las), elas persistem na sua interlíngua. Além disso, seu uso constante pode ajudar a automatizar a forma equivocada e, mesmo quando ele recebe input adequado dessa fórmula, não é feita nenhuma comparação com a sua produção.

A produção de “*I’m with a headache*” (3.4) trata de uma frase simples na língua-alvo (*I have a headache* seria suficientemente adequada), mas a interferência da língua portuguesa o leva a incluir mais elementos, como a preposição *with*, além do sujeito, verbo e complemento.

A substituição de “*She said me...*” (3.5) por uma forma mais adequada na língua-alvo já requer maior conhecimento acerca do uso do verbo *say* (sem pronome ou com a preposição *to*) e da forma usada para relatar falas (*reported speech*). No entanto, o caso de fossilização localiza-se apenas no primeiro aspecto, isto é, o verbo *say*, embora o aprendiz tenha demonstrado saber que *to* é preposição e *me* é pronome, conforme sua fala registrada no diário de campo em momento de autocorreção: *Now I know I can’t use a pronoun after say!* (Agora sei que não posso usar um pronome após *say!*). Sendo assim, posso considerar que ele optou por *ordenar* os elementos, mas como o faria em português, sem observar que o pronome deveria ser *eliminado* na língua-alvo.

Ao superproduzir formas como o verbo *exist* (3.6) em posição inicial de frase, o aprendiz demonstrou que não soube movê-lo para o meio, apesar de o caracterizar adequadamente como verbo.

Para concluir, observou-se nesta pesquisa, que as dificuldades verificadas no desenvolvimento ocorrem em áreas nas quais características da língua materna estão envolvidas. A demora na re-estruturação levou a formas fossilizadas, as quais não significam que o aprendiz parou de aprender, mas que ele chegou aos *plateaus* na aprendizagem de determinadas estruturas da língua estrangeira aos quais se referem Selinker e Lakshmanan (1993), um conceito empiricamente mais “gerenciável”, segundo eles.

Por ser professora e por acreditar na possibilidade de atuar sobre esses *plateaus* ao interferir no processo, foi feita a tentativa discutida na seção apresentada a seguir.

4.3 Atenção à forma e metacognição

Uma vez coletados os erros, a intervenção sugerida nesta pesquisa visava levar o aprendiz a superar os desvios detectados, com o uso de uma abordagem de sala de aula baseada em tarefas (descritas no capítulo 3). Como a atenção do aprendiz sempre esteve mais dirigida ao significado e à comunicação, as tarefas buscavam sua atenção também para a forma, se possível, sem prejudicar sua fluência e expressão de idéias.

Vários estudos sugerem que a incorporação de algum grau de foco na forma numa abordagem centrada na comunicação pode levar a melhor desempenho no processamento de input e mais acurácia na produção (WILLIAMS, 1999; DOUGHT & WILLIAMS, 1998; LIGHTBOWN e SPADA, 1990). Williams (1999, p.324), ao investigar a atenção à forma gerada pelo próprio aluno – espontaneamente, portanto – em ambiente de sala de aula, conclui que, apesar de “alunos mais avançados serem mais capazes e/ou estarem mais dispostos a iniciar momentos que envolvam atenção à forma”, “seria benéfico que o instrutor interferisse para aumentar a atenção à forma” (WILLIAMS, 1999, p.334).

Portanto, as tarefas com foco na forma com as quais trabalhei nesta pesquisa foram tentativas pedagógicas que fiz para chamar a atenção do aprendiz para os erros fossilizados a fim de reduzi-los ou eliminá-los, já que sua falta de reflexão sobre a forma pode tê-lo levado a cometê-los e repeti-los. À medida que o trabalho avançava, o aprendiz passou a observar que havia *buracos* (*hole*, termo de DOUGHTY & WILLIAMS, 1998) na sua interlíngua e, conseqüentemente, que havia lacunas entre a sua interlíngua e a gramática da língua-alvo.

Esse fato pode ser ilustrado com algumas de suas reações pós-tarefa e comentários feitos em sessões reflexivas. O aprendiz passou, por exemplo, a observar que o verbo *exist* não é muito usado por falantes nativos em filmes e programas de TV; a perceber que, apesar de ouvir *I think so* ainda dizia *I think yes*; a comentar que *stay* e *get* são verbos “realmente” muito diferentes, referindo-se ao uso equivocado que fazia deles.

Esses exemplos levam-me a acreditar que o processo fez com que o aprendiz concentrasse sua atenção e aumentasse seu interesse geral pela sua aprendizagem e pela língua inglesa em geral. Ele próprio começou a fazer questionamentos, buscar respostas, analisar a língua materna e focar sua atenção em acontecimentos ligados à aquisição da língua fora da sala-de-aula também.

Embora não sejam suficientes para fazer generalizações, esses resultados permitem dizer que os objetivos das tarefas parecem ter sido atingidos, pois o aprendiz passou a produzir as formas adequadas na língua-alvo após as tarefas e as sessões reflexivas. Esse fato foi observado até o encerramento da pesquisa e das aulas com o aprendiz, em abril de 2006. Resta saber se as formas inadequadas voltarão a fazer parte de sua produção novamente no futuro.

Assim como no trabalho de Lightbown e Spada (1990, p.443), este estudo apresenta “resultados que corroboram a hipótese de que a instrução com foco na forma dentro de um contexto comunicativo contribui para melhorar os níveis de conhecimento e desempenho lingüístico”.

Mas, partindo do princípio que não seria qualquer tarefa, nem ela sozinha, que iria produzir efeitos sobre os erros cometidos pelo aprendiz, a pesquisa fez uso das sessões reflexivas pós-tarefa (já citadas) para que o aprendiz explicitasse

seu processo de aprendizagem. Nesta investigação a metacognição não foi entendida apenas como o conhecimento sobre o conhecimento, mas também como auto-regulação, ou seja, a capacidade que o aprendiz teve para avaliar seu output e fazer correções quando necessário. O desenvolvimento dessa capacidade de auto-correção merece destaque já que foi empregada ao longo do processo de intervenção, como mencionado no capítulo 4, fato que não ocorria anteriormente.

Nesse sentido, o interesse e a participação do aprendiz foram fundamentais para o trabalho. Ele mostrou disposição e habilidade para falar sobre a língua e assumir responsabilidades. Seu grau de proficiência, idade e objetivos, entre outros fatores, influenciaram os resultados positivamente. De acordo com Ribeiro (2003, p.115), “a eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar” (RIBEIRO, 2003, p.115), fato também observado nesta investigação.

No final da intervenção, pude verificar um maior equilíbrio entre a atenção que o aprendiz focava na forma e no significado. As formas inadequadas, trabalhadas neste estudo, foram corrigidas na sua produção até aquele momento, sem a necessidade de eu oferecer feedback específico como a repetição da forma da língua-alvo. A título de revisão, ao introduzir uma nova inadequação a ser trabalhada, eu mencionava e fazia perguntas sobre as anteriores. Esse procedimento levava o aprendiz a lembrá-las e, quando a forma inadequada era produzida, a auto-corriger-se, como nas situações descritas no capítulo 3.

Baseada nessas observações, concluo que a possibilidade de “desfossilização” existe quando as condições levam o aprendiz a mudar de atitude em relação ao seu processo de aquisição. A personalização do ensino, com um diálogo aberto, uma concepção de erro baseada na construção de novos conhecimentos, e momentos de *feedback* mais eficientes foram fatores que ajudaram o aprendiz a melhorar sua produção. No caso desses erros

selecionados para o estudo, tanto o aprendiz quanto eu, consideramos nosso trabalho válido e pensamos ter alcançado nossos objetivos.

Enfim, em termos gerais, acredito que as mudanças ocorridas no aprendiz - decorrentes da intervenção, voltada não apenas ao melhoramento da sua produção, mas também do seu *processo de aprendizagem* – possam ser importantes para seu futuro como falante fluente e acurado da língua inglesa, consciente do papel que o conhecimento dessa língua tem na sua vida.

Conclusão

Este estudo investigou casos de fossilização encontrados no uso da língua inglesa por um aprendiz adulto, falante de português, bem como os efeitos de uma intervenção pedagógica que visava ajudá-lo a superar os desvios observados no uso da língua-alvo. O objetivo foi qualificar a produção oral do aprendiz em termos de acurácia, uma vez que ele já era fluente e se comunicava muito bem em língua inglesa.

Os resultados encontrados mostraram que, com relação ao primeiro objetivo desta dissertação – que se refere à identificação de casos de fossilização, inicialmente considerados indícios, verificados na fala espontânea de um aprendiz de língua inglesa, cuja língua materna é o português – a transferência da língua materna teve papel fundamental para que o processo ocorresse. A fossilização é um fenômeno que desperta muitas controvérsias por ser complexo e pelo fato de os autores proporem visões diferentes sobre o fenômeno. Portanto, meu estudo de caso e minhas conclusões não são generalizáveis, embora os leitores/professores possam estabelecer relações e encontrar subsídios para trabalhar com seus aprendizes.

A literatura menciona experimentos de desfossilização que não deram certo (SELINKER e LAKSMANAN, 1993), pois os erros foram novamente cometidos pelos aprendizes apesar de tentativas explícitas de desfossilizar certas estruturas. Neste estudo de caso, a desfossilização se manteve pelo período em que a intervenção foi feita (aproximadamente dois anos), possivelmente pelo fato de as tarefas e de o trabalho com metacognição focarem, com sucesso, nas razões que estavam por trás da identificação interlinguística que sustentava os

erros. Essa possibilidade é relatada por Nakuma (1998) e parece ser reforçada por esta pesquisa.

Conforme os resultados, é possível dizer que o principal fator responsável pelos casos de fossilização no caso do sujeito deste estudo foi a transferência da língua materna. O fato de esse fenômeno ter sido explicitado e exaustivamente trabalhado com o aluno pode ser a razão de a desfossilização ter acontecido. Vale dizer que a interação com o aprendiz e a possibilidade de discutirmos os casos, as tarefas e os resultados foi fundamental para o trabalho. A propósito, optei por referir-me aos erros como casos de fossilização pois considero a estabilização como um estágio anterior que leva à possível fossilização; essa pode ser contornada no processo ensino/aprendizagem se a ênfase for colocada em habilidades comunicativas em um contexto (proporcionado pelas tarefas) e se a atenção do aprendiz for focada no seu processo específico (relacionado aquele erro) e geral (a aquisição da língua estrangeira).

Ressalto que o sucesso do aprendiz, isto é, o melhoramento de seu *output* no que diz respeito aos erros sob investigação, se deve especialmente ao seu próprio envolvimento, já que ele não teve dificuldades para fixar novos parâmetros na língua estrangeira durante e após a intervenção. Esse fato nos leva ao segundo objetivo da pesquisa.

Quanto ao segundo objetivo que visa investigar o papel da atenção desenvolvida a partir de uma abordagem baseada em tarefas, concluo que essa abordagem influenciou positivamente na tentativa de superação de erros fossilizados. As tarefas visavam, explicitamente, focar a atenção do aprendiz no item que estava sendo investigado. A reflexão e a discussão foram úteis e eficazes, pois abordaram outros aspectos e suscitaram outras perguntas e comentários relacionados aquele item. Minha assistência facilitou o trabalho do aprendiz e direcionou sua atenção ao aspecto a ser melhorado.

O aprendiz aceitou a proposta da intervenção e participou efetivamente no processo, tendo se comprometido com os resultados. Observei que ele ampliou sua variedade de estratégias de aprendizagem e passou a apresentar condições

de explicitá-las e avaliá-las, fato que está diretamente relacionado ao terceiro objetivo deste estudo.

O terceiro objetivo refere-se ao uso da metacognição e ao quanto ela auxilia o aprendiz na superação de erros fossilizados. Os resultados são indícios de que a metacognição auxilia o processo ensino/aprendizagem, especialmente em caso de um aprendiz participativo, e o leva a superar erros fossilizados. Eu me propus a *ajudar* o aprendiz a tornar-se consciente de seus próprios processos de pensamento, conseqüentemente, seu processo de aquisição. Isso ocorreu principalmente nas sessões reflexivas e proporcionou momentos novos que anteriormente não haviam sido experimentados. Daí surgiram também questionamentos sobre a aquisição da língua materna, aspectos interculturais, características de personalidade, identidade, entre outros. Parece-me que essa experiência acionou o gatilho da autonomia, pois o aprendiz passou a se auto-corriger, indagar sobre outros itens lexicais e estruturas, focar sua atenção também na forma quando assistia a filmes, por exemplo, prosseguindo assim no seu desenvolvimento e compartilhamento com o mundo.

Esta pesquisa procurou mostrar um caminho, dentre muitos possíveis, para qualificar a produção oral de um aprendiz durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira e contribuir para os estudos sobre o tema. Apesar das limitações impostas, o tema e a forma de intervenção enriqueceram muito meu trabalho como professora de língua inglesa, pois passo a aplicar os novos conhecimentos na tentativa de facilitar a aprendizagem e a aquisição da língua-alvo de outros aprendizes.

Espero estar contribuindo também para os estudos e as discussões sobre fossilização, especialmente quanto a intervenções que podem ajudar a reverter esse processo. Estudos desse tipo, com sujeitos que apresentem características diferentes além de outras sugestões de intervenção podem vir a compor um quadro mais completo sobre o fenômeno estudado no sentido de propiciar a análise e reflexão dos professores de línguas estrangeiras. De qualquer forma, enfatizo que a metacognição deve seguir tendo papel importante nos estudos para que a voz do aprendiz seja ouvida e aceita.

Referências

ALVES, Ubiratã Kickhofel. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade.** 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.

BARTH, Britt-Mari. **A aprendizagem da abstração.** Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

BOGDAN, Robert C. e BIRTEN, S. K. **Qualitative research for education.** Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BROWN, H. Douglas. TESOL at Twenty-Five: What are the Issues? **TESOL Quarterly**, Washington, DC, v,25, n. 2, p.245-260, 1991.

BRUNER, Jerome. **The culture of education.** Cambridge, MA: HUP, 1996.

BYGATE, Martin; SKEHAN, Peter; SWAIN, Merrill. Introduction. In: ____ (Eds.). **Researching pedagogic tasks.** Essex: Longman, 2001.

CANALE, M. e SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, n.1, p.1-47, 1980.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe.** Coimbra: Sucessor, 1978.

COHEN, Andrew D. The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies, and tasks meet? **IRAL**, Heidelberg, n.41, p.279-291, 2003.

CORDER, Pit S. A Role for the mother tongue. In: GASS, Susan M. e SELINKER, Larry (ed.). **Language transfer in language learning**. Rowley, MA: Newbury, 1983.

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: CUP, 1998.

DULAY, Heide; BURT, Marina; KRASHEN, Stephen. **Language two**. Oxford: OUP, 1982.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford: OUP, 1997.

_____. **SLA research and language teaching**. Oxford: OUP, 1997.

_____. **Understanding second language acquisition**. Oxford: OUP, 1985.

GASS, Susan M. e SELINKER, Larry (ed.). **Language transfer in language learning**. Amsterdam, PA: John Benjamins, 1993.

HARRIS, David P. e PALMER, Leslie A. **CELT – a comprehensive English language test for learners of english**. New York: McGraw Hill, 1986.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LIGHTBOWN, Patsy M. e SPADA, Nina. Focus-on-form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching. **SSLA**, Cambridge, n.12, p.429-448, 1990.

_____. **How languages are learned.** Oxford: OUP, 1999.

METCALFE, Janet e SHIMAMURA, Arthur P. (ed.). **Metacognition – knowing about knowing.** Cambridge, MA: MIT, 1994.

NAKUMA, Constancio K. A new theoretical account of “fossilization”: implications for L2 attrition research. **IRAL**, Heidelberg, v.26, n.3, p.247-256, 1998.

NELSON, Thomas e NARENS, Louis. Why Investigate Meatcognition? In: METCALFE, Janet e SHIMAMURA, Arthur P. (ed.). **Metacognition – knowing about knowing.** Cambridge, MA: MIT, 1994.

NUNAN, David. Communicative tasks and the language curriculum. **TESOL QUARTERLY**, Washington, DC, v.25, n.2, p.279-295, 1991.

_____. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: CUP, 1989.

_____. Second language acquisition. In: CARTER, Ronald e NUNAN, David (ed.). **Teaching English to speakers of other languages.** Cambridge: CUP, 2001.

ODLIN, Terence. **Language transfer – cross-linguistic Influence in language learning.** Cambridge:CUP, 1989.

OXFORD Advanced Learner’s Dictionary of Current English. Oxford: Oxford University, 6.ed. 2000.

OXFORD, Rebecca L. **Language learning strategies – what every teacher should know.** Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PERCEGONA, Marcélia Silva. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua.** 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica – linguagem, Identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.1, p.109-116, 2003.

RICHARDS, Jack C.; PLATT, John; PLATT, Heidi. **Dictionary of language teaching & applies linguistics.** Essex: Longman, 1992.

RICHARDS, Jack C. e SAMPSON, Gloria. The study of learner English. In: RICHARDS, Jack C. (ed.). **Error analysis.** London: Longman, 1974.

ROBINSON, Peter. Cognitive complexity and task sequencing: studies in a componential framework for second language task design. **IRAL**, Heidelberg, n.43, p.1-32, 2005.

ROESE, Mauro. A Metodologia do estudo de caso. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p.189-200, 1998.

SAVIGNON, Sandra J. **Communicative competence:** theory and classroom practice. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.

SCHMIDT, Richard. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, Richard (ed.). **Attention & awareness in foreign language learning**. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995.

SELINKER, Larry. Interlanguage. In: RICHARDS, Jack C. (ed.). **Error analysis**. London: Longman, 1974.

_____. **Rediscovering interlanguage**. London ; New York: Longman, 1994.

SELINKER, Larry e LAKSHMANAN, Usha. Language transfer and fossilization: the Multiple effects principle. In: GASS, Susan M. & SELINKER, Larry (ed.). **Language transfer in language learning**. Amsterdam, PA: John Benjamins, 1993.

SILVERSTEIN, Shel. **A light in the attic**. New York: Harper Collins, 1961.

STERNBER, Robert J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SWAN, Michael. **Practical English usage**. Oxford: OUP, 1980.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANPATTEN, Bill. Attending to form and content in the input – an experiment in consciousness. **SSLA**, Cambridge, n.12, p.287-301, 1990.

VANPATTEN, Bill e CADIerno, Teresa. Explicit instruction and input processing. **SSLA**, Cambridge, n.15, p.225-243, 1993.

VILLALBA, Terumi K. B. A noção de fossilização e a aquisição de espanhol por falantes adultos brasileiros. In: ROTTAVA, Lucia e LIMA, Marília dos Santos (org.). **Lingüística aplicada – relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

WILLIAMS, Jessica. Learner-generated Attention to Form. **Language Learning**, Ann Arbor, 49, p.303-342, 1999.

WILLIS, Dave e WILLIS, Jane. Task-based language learning. In: CARTER, Ronald e NUNAN, David (ed.). **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: CUP, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

