

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

ALESSANDRA HERLIN DE BONA

**O PAPEL DO *FEEDBACK* CORRETIVO
NA REVERSÃO DA FOSSILIZAÇÃO
EM APRENDIZES ADULTOS**

Pelotas

2007

ALESSANDRA HERLIN DE BONA

**O PAPEL DO *FEEDBACK* CORRETIVO
NA REVERSÃO DA FOSSILIZAÇÃO
EM APRENDIZES ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre, Área de Concentração – Lingüística Aplicada.

Prof. Orientador: Dr. Wilson J. Leffa

Pelotas

2007

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. **Vilson José Leffa**, meu orientador, por seu precioso incentivo, pela sua generosidade em partilhar seu vasto conhecimento, bem como pela disponibilidade e confiança.

À Prof^a. Dr^a. **Carmen Lúcia Matzenauer**, coordenadora do Mestrado em Letras, pela sua competência na direção do curso e constante apoio aos mestrandos e, em especial, por ser um modelo de profissional para todos nós.

Aos **professores do curso** que, de algum modo, contribuíram para o meu aperfeiçoamento acadêmico e profissional.

Aos amigos da Turma XI – em especial **Marloá Krebs, André Nogueira e Alessandra Ávila** – pelos preciosos momentos compartilhados e pela amizade.

À amiga **Simone Daise Schneider**, pelo companheirismo, estímulo, e pelo tempo dispensado à revisão deste trabalho.

À colega e amiga **Luciana Hoppe**, pelas sugestões e preciosa contribuição.

À minha mãe, **Carmen René Herlin Ritter**, pela sua sabedoria, generosidade, apoio e amor incondicional.

Ao meu pai, **José Airtton de Bona**, pelo estímulo e amor, bem como pelos momentos de distração que me permitiram recuperar as forças e prosseguir.

À minha avó, **Ziléa Herlin**, pelo legado da sede de aprender e sempre apostar em minhas vitórias.

Ao **Rodrigo**, meu esposo, por estar sempre ao meu lado, provendo-me amor estímulo e força para perseverar.

Finalmente, meu especial agradecimento a **Deus**, por me dar tantas graças.

The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security (Carl Rogers).

RESUMO

Este estudo investiga como se dá a reversão da fossilização em aprendizes adultos de Língua Estrangeira (LE), e como isso está relacionado com as diferenciadas abordagens e métodos de instrução – como instrução explícita, *feedback* corretivo e o processo de tomada de consciência. Trata-se de um estudo que busca verificar até que ponto o fenômeno da fossilização pode ser revertido através do fornecimento de *feedback* corretivo em um ambiente formal de aprendizagem. Analisa, também, um aspecto considerado restritivo no processo de ensino-aprendizagem – o período crítico – com as respectivas implicações no que diz respeito à fossilização. A metodologia usada para a geração dos dados consistiu na observação participante em aulas de língua inglesa, em uma turma de terceira idade, em um curso de idiomas pertencente a uma universidade do Vale dos Sinos. Dessa turma, foram selecionados dois sujeitos, com os quais se organizou um estudo de caso, analisando em profundidade diferentes aspectos que normalmente são considerados importantes no estudo da língua estrangeira, desde a motivação para o estudo do idioma até os erros cometidos na produção oral e escrita. Os instrumentos consistiram de um diário de campo, uma entrevista estruturada com os dois sujeitos, avaliações escritas e orais e instrumentos de verificação de progresso lingüístico. É importante considerar que o planejamento das aulas e o livro didático foram escolhidos visando à aplicação de uma abordagem de instrução de cunho explícito, com especial foco no fornecimento de variados instrumentos de correção. Os resultados sugerem que fatores como idade e motivação têm grande influência na sensibilidade dos aprendizes ao fornecimento de *feedback* corretivo. Sugerem também, confirmando os estudos de Larry Selinker, que sem um estudo longitudinal não é possível comprovar a ocorrência do fenômeno de reversão da fossilização em aprendizes ou falantes de língua estrangeira.

ABSTRACT

This study investigates how defossilization takes place in adult L2 learners and the way it is related to different instruction approaches and methods – such as explicit instruction, corrective feedback and consciousness raising. It consists of a study that intends to verify to what extent the fossilization phenomenon can be reverted by providing corrective feedback in a formal learning environment. It also analyzes an aspect that is considered restraining on the instruction-learning process – the critical period – with its corresponding implications regarding fossilization. Data formation consisted in the active observation of English classes of a third age group of a language course belonging to a university in Vale dos Sinos – which led to notes on the field diary as well as the use of a structured interview with the subjects of the research, written and oral evaluations and linguistic progress assessment instruments. It is important to take into consideration that the class planning and the course book were chosen aiming the implementation of an explicit instruction approach, specially focused on the results of the provision of varied correction instruments. Based on Larry Selinker's studies about this topic, the present dissertation suggests that without a longitudinal study it is not possible to confirm the occurrence of this phenomenon in L2 learners, as well as the long term effects of providing corrective feedback. It also concludes that factors like age and motivation have great influence on the learners susceptibility to the provision of corrective feedback, which prevent them from producing modified input in order to reverse fossilization evidences.

SUMÁRIO

RESUMO.....	05
ABSTRACT.....	06
1 INTRODUÇÃO.....	09
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 A FOSSILIZAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	15
2.1.1 Definição de erro.....	18
2.1.2 O erro e os processos de testagem de hipóteses.....	19
2.1.3 <i>Backsliding</i>	21
2.2 O FOCO NA FORMA NA AULA DE LE.....	22
2.2.1 O <i>feedback</i> corretivo	23
2.2.2 Instrução explícita x implícita.....	25
2.2.3 O processo de tomada de consciência – <i>consciousness raising</i>	27
2.3 PERÍODO CRÍTICO.....	29
2.4 CONCLUSÕES	31
3 QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	33
3.1 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA.....	33
3.2 PERFIL DOS SUJEITOS ESTUDADOS.....	34
3.3 COLETA DE DADOS: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	35
3.3.1 Instrumentos.....	35
3.3.1.1 Entrevistas estruturadas.....	35
3.3.1.2 Diário de campo da professora.....	36
3.3.1.3 Diário do aprendiz.....	36
3.3.1.4 Livro didático.....	36
3.3.1.5 Sistema avaliativo.....	37
3.3.2 Procedimentos.....	37
4 ANÁLISE DOS DADOS	39
4.1 APRENDIZ DIANA.....	40
4.1.1 Resumo.....	40
4.1.2 Perfil socioeducativo.....	40
4.1.2.1 Experiência prévia com o idioma.....	40
4.1.2.2 Motivação para estudar a língua.....	40
4.1.2.3 Dificuldades e habilidades com o idioma.....	41
4.1.2.4 Métodos de estudo e momentos de prática do idioma.....	42
4.1.2.5 Atividades de aula em que se percebe maior rendimento.....	43

4.1.2.6 Estratégias para lidar com o erro.....	43
4.1.2.7 Técnicas de correção.....	44
4.1.2.8 Influência do fator idade.....	46
4.1.3 Levantamento de classificação dos erros.....	47
4.1.3.1 Produção oral.....	47
4.1.3.2 Produção escrita.....	48
4.2 APRENDIZ FABIANA.....	53
4.2.1 Resumo	53
4.2.2 Perfil socioeducativo.....	53
4.2.2.1 Experiência prévia com o idioma.....	53
4.2.2.2 Motivação para estudar a língua.....	54
4.2.2.3 Dificuldades e habilidades com o idioma.....	55
4.2.2.4 Métodos de estudo e momentos de prática do idioma.....	56
4.2.2.5 Atividades de aula em que se percebe maior rendimento.....	58
4.2.2.6 Estratégias para lidar com o erro.....	58
4.2.2.7 Técnicas de correção.....	59
4.2.2.8 Influência do fator idade.....	60
4.2.3 Levantamento e classificação dos erros.....	61
4.2.3.1 Produção oral.....	61
4.2.3.2 Produção escrita.....	62
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
4.3.1 Considerações sobre a coleta e análise dos dados.....	68
4.3.2 Considerações sobre os dados analisados.....	68
5 CONCLUSÃO.....	79
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES.....	89
A – Questionário de entrevista estruturada.....	90
B – Transcrições das respostas das entrevistas estruturadas.....	91
ANEXOS.....	97
I - Diário de campo da professora.....	98
II - Diário do aprendiz.....	101
III - Produções textuais.....	116
IV - Código de correção.....	129
V - Avaliação final.....	131
VI - Histórico do Curso de Idiomas.....	138

1 INTRODUÇÃO

A preocupação em entender como se aprende uma língua e a razão pela qual alguns erros persistem na produção de um aprendiz – que durante muito tempo estiveram intimamente relacionadas à didática e às questões pedagógicas, de cunho eminentemente teórico ou até doutrinário-dogmático – com o tempo passaram a ser tema de investigação, ganhando uma dimensão empírico-teórica. Assim sendo, as descobertas advindas de estudos empíricos sistemáticos vêm ao encontro da formação teórica e do desenvolvimento de vários aspectos práticos envolvidos no ensino de línguas. A relevância de tais questões aplica-se, então, ao ensino formal de inglês como língua estrangeira, razão pela qual nosso estudo terá como principal foco o fornecimento de *feedback* corretivo e suas implicações na reversão da fossilização.

O fenômeno da fossilização caracteriza-se pela cessação da aprendizagem, de modo que os aprendizes falham em atingir um patamar lingüístico correspondente ao de falantes nativos devido à, entre outros fatores, incapacidade de reparar erros persistentes. Vários estudiosos, entre eles Nemser (1971) e Corder (1967), nesse sentido, afirmam que a fossilização não pode ser remediada, o que seria irreversível. Selinker (2001), em sua teoria da interlíngua, postula o conceito de fossilização, no qual itens lingüísticos e regras particulares tendem a se manter na interlíngua de um aprendiz, não importando qual a idade que tenha ou o grau de instrução que venha a receber na língua em estudo.

Ainda na visão de Selinker (2001), mesmo aqueles indivíduos que conseguem ter uma proficiência muito próxima a de um falante nativo, e por maior que seja o insumo ou o contato com a segunda língua, fossilizam em algum momento, salvo uma minoria, correspondente a apenas 5%. Isso nos faz acreditar que o aprendiz, no decorrer do processo de aquisição de uma segunda língua, tem dificuldade de perceber que está produzindo alguma forma desviante da norma.

Nosso trabalho procurará investigar a possibilidade de se reverter o processo de fossilização com a adoção de uma abordagem de tomada de consciência¹, através do fornecimento de *feedback* corretivo. Segundo Ellis (2003), “em atividades de tomada de consciência não se espera que o aprendiz produza a estrutura-alvo, apenas que a compreenda ao formular algum tipo de representação cognitiva de como ela funciona”² (p. 643). Nesse sentido, cabe aqui nos atermos à questão da ocorrência do erro e de seu tratamento no ambiente formal de ensino da LE.

É sabida a insegurança – e certo desconforto – de muitos professores em lidar com as produções errôneas de seus aprendizes. Com o advento da abordagem comunicativa, em que a transmissão da mensagem, independente de sua acurácia gramatical, era encorajada, o erro passou a ser encarado não mais como um elemento indesejado – que deveria ser prontamente erradicado – mas como parte do processo de aprendizagem. Contudo, o não-tratamento das formas desviantes levaria a problemas a longo prazo, entre eles, a fossilização das mesmas. Ellis (2003) complementa que:

Apesar de reservas quanto à “pedagogia permissiva da não-intervenção”, há um reconhecimento geral de que muito da aprendizagem da linguagem que ocorre na sala de aula ocorre “naturalmente”, como resultado do *input* em processamento ao qual eles estão expostos. É possível, contudo, que existam certas propriedades lingüísticas que não possam ser adquiridas por aprendizes de L2 (*especialmente adultos*) a menos que recebam instrução sobre elas³ (p. 657). (grifo meu).

¹ *Consciousness-raising*.

² [...] in consciousness raising activities the learners are not expected to produce the target structure, only to understand it by formulating some kind of cognitive representation of how it works.

³ Despite reservations regarding “the permissive pedagogy of non-intervention”, there is general recognition that much of the language learning that takes place in the classroom takes place “naturally”, as a result of learners processing input to which they are exposed. It is possible, however, that there are certain linguistic properties that cannot be acquired by L2 learners (specially adults) unless they receive instruction in them.

Cabe aqui esclarecermos que acreditamos nos benefícios da instrução implícita. Aprendizes adultos, no entanto, necessitam de reflexão acerca de certos itens lingüísticos, os quais, em uma situação natural de comunicação, dificilmente seriam sensíveis, percebendo as regras que os regem. Isso faz com que defendamos, em nosso trabalho, a premissa de que a combinação de ambas instruções, implícita e explícita, permitiria uma maior consciência da norma. Assim sendo, o aprendiz, ao ser levado a refletir sobre certos aspectos lingüísticos problemáticos, seria capaz de gerar *output* modificado e, *a priori*, reparar tais itens desviantes.

Se todo aprendiz adulto apresenta um ou mais indícios de fossilização após certo tempo de instrução, pressupomos que, ao ser capaz de modificar seu *input* a partir do fornecimento de *feedback* corretivo, denotaria estar adquirindo sensibilidade à norma e, por conseguinte, seria capaz de reparar tais indícios. Tendo em vista a obtenção de subsídios para o cumprimento do objetivo geral desse trabalho, levantamos as seguintes questões que norteiam nossa investigação:

- a) Quais são os fatores que contribuem para a fossilização?
- b) Quais são os indícios observáveis da reversibilidade da fossilização?
- c) Como se dá o feedback corretivo em turmas de adultos?
- d) Que estratégias podem ser aplicadas com o intuito de reverter a fossilização em aprendizes adultos?

Os dados dessa pesquisa foram coletados em uma Instituição de ensino superior de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Como sujeitos da investigação foram selecionadas duas alunas participantes de uma turma de terceira idade, do curso de idiomas, oferecido pela instituição. Elas foram observadas por um período letivo que, no caso das turmas de terceira idade, corresponde a dois semestres.

No que tange a sua organização, o *corpus* principal da dissertação está dividido em introdução, estabelecendo os propósitos da pesquisa, três capítulos de desenvolvimento e a conclusão.

O primeiro capítulo do desenvolvimento trata da fundamentação teórica da pesquisa. Aborda a fossilização no processo de aprendizagem, a instrução baseada no foco na forma e as questões pertinentes ao período crítico.

Aspectos referentes à metodologia do estudo são descritos no Capítulo 2. O referido capítulo focaliza as questões norteadoras da pesquisa, seguidas pela descrição dos sujeitos investigados, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.

A seguir, no capítulo 3, é realizado um levantamento e a classificação dos erros, com a posterior discussão dos resultados – à luz do arcabouço teórico e dos objetivos do estudo. Outrossim, este último capítulo aborda as limitações da pesquisa, apresentando sugestões para futuros estudos na área.

Finalmente, na conclusão é feita a síntese de todo o trabalho, sendo tecidos comentários fundamentados nas descobertas dessa investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os processos de aquisição e aprendizagem de uma segunda língua são constantemente objeto de atenção por parte de estudiosos devido à sua complexidade, especialmente no que tange às restrições que impedem o sucesso de alguns aprendizes. Estes, na sua grande maioria, não atingem um nível de proficiência lingüística equivalente ao nativo, condizente com o tempo de exposição à língua-alvo. Tal inquietação – ou inconformidade – deve-se, entre outras, ao que poderia ser considerada uma inversão da premissa do problema de Platão. Segundo Finger (2003),

[...] embora o *input* lingüístico ao qual os indivíduos são expostos durante o curso da aquisição seja limitado e pobre, a sua competência lingüística não parece possuir as mesmas características. Ou seja, crianças e adultos são capazes de compreender e produzir sentenças nunca ouvidas antes e o conhecimento adquirido por um falante torna-o capaz de produzir um número infinito de sentenças, embora o número de sentenças ao qual ele tenha sido exposto tenha sido finito e cheio de imperfeições (FINGER, *apud* LEFFA, 2003, p.5).

Podemos concluir, então, que esse desenvolvimento da língua, indo além do que é fornecido pelos insumos presentes no ambiente natural de aprendizagem, ocorre por mediação da Gramática Universal (GU). Desse modo, da combinação entre os insumos e a GU, a língua seria efetivamente adquirida. Isso, no entanto, não acontece no processo de aprendizagem de L2, já que a aprendizagem de L2 e a aquisição de língua materna correspondem a dois processos distintos. Assim sendo, conforme Finger (2003),

São muitas as justificativas dadas: os adultos conhecem/dominam, pelo menos, uma gramática, que poderia lhes servir como base para a tradução da gramática a ser aprendida; adultos possuem um sistema cognitivo mais

desenvolvido do que as crianças; ao contrário das crianças, adultos recebem instrução formal, possuem exposição à evidência negativa e sofrem correção de erros (FINGER, 2003, p.6).

Desse modo, a referida falha na aquisição de nível lingüístico equiparado ao nativo remete, segundo Lenneberg (*apud* FINGER, 2003), à “hipótese da existência de um período crítico para a aquisição da linguagem e, a partir disso, defende que a idade é um aspecto determinante para a aquisição de uma L2” (p. 6). Faz-se necessária, assim, a distinção entre a aquisição de língua materna e a aquisição tardia de uma língua estrangeira. A última, por restrições cognitivas e empíricas que serão abordadas no presente capítulo, abarca uma variada gama de graus de sucesso apresentados pelos aprendizes, em que uma privilegiada minoria atinge o patamar de falante nativo. Bley-Vroman (*apud* HAN, 2003) afirma que “poucos adultos são bem-sucedidos; alguns falham miseravelmente, e muitos atingem um nível muito alto de proficiência, considerando o tempo suficiente, o insumo, o esforço, a atitude correta, a motivação e o ambiente de aprendizagem”⁴ (p. 105).

Sendo assim, entre os fenômenos passíveis de estudo que interferem no resultado final do período de aprendizagem, destacaremos a estabilização e a fossilização. Apesar da aparente similaridade entre as duas noções, cabe aqui salientarmos que há, segundo Han e Selinker (*apud* HAN, 2003), ao menos, três possíveis casos de estabilização, perfazendo, primeiramente, um estágio temporário de imobilidade⁵, reestruturação da interlíngua, e, finalmente, cessação a longo prazo do desenvolvimento da interlíngua. Os autores sustentam, também, que a estabilização se torna parte do processo de fossilização, com a última perfazendo o desfecho final do processo. No que tange à fossilização, ainda, devem ser levados em consideração aspectos nos níveis cognitivo, em que processos ou mecanismos implícitos produziram formas da interlíngua permanentemente estabilizadas; empírico, quando formas estabilizadas da interlíngua permanecem na fala ou escrita do aluno, independente do insumo fornecido ou do que o aprendiz faça.

⁴ Few adults are completely successful; many fail miserably, and many achieve very high level of proficiency, given enough time, input, effort and given the right attitude, motivation and learning environment.

⁵ *Getting stuck* – termo adotado pela autora.

Cabe aqui, pois, discutirmos os diferentes fatores – restritivos ou não – que fazem parte do processo de aprendizagem de língua estrangeira. Iniciaremos pela análise do que alguns teóricos postulam acerca do fenômeno da fossilização e de seu reflexo no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Após, nos debruçaremos sobre a definição de erro, no âmbito da aprendizagem de línguas, e o processo de testagem de hipóteses, bem como a noção de *backsliding*. Ainda discutiremos as diferenciadas abordagens e métodos de instrução, como o foco na forma, *feedback* corretivo e instrução explícita e implícita, bem como o processo de tomada de consciência, serão, também, objeto de estudo. Finalmente, por sua relevância, analisaremos um aspecto considerado restritivo no processo de ensino-aprendizagem – o período crítico – com as respectivas implicações no que diz respeito à fossilização.

2.1 A FOSSILIZAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O conceito de fossilização encerra uma gama de interpretações por parte de alguns estudiosos. Caracteriza-se, segundo Selinker (2001), pela existência de formas não-nativas que se tornam permanentes na interlíngua⁶ (IL) do aprendiz. Conforme o autor,

Muitas questões estão por serem respondidas, incluindo a questão de porque alguns aprendizes “fossilizam” com divergentes GILs (gramáticas de interlíngua), ao passo que outros atingem com sucesso uma gramática próxima à nativa, porque alguns parâmetros são resetados com sucesso ao passo que outros não o são, por que insumos positivos na L2 são bem-sucedidos apenas algumas vezes como gatilho para uma mudança gramatical (SELINKER, 2001).⁷

Ainda, segundo Selinker (2006), apenas 5% dos aprendizes desenvolvem a mesma gramática mental dos falantes nativos. O erro torna-se, então, conforme Ellis

⁶ Como interlíngua, entende-se o sistema de transição criado pelo aprendiz ao longo de seu processo de assimilação de uma LE, ocorrendo a interferência da LM — o que causa desvios perceptíveis no âmbito fonológico, lexical, morfológico, sintático, bem como nos planos idiomático e cultural. Ela acompanha o aluno a partir do início do aprendizado até o *teto* na LE — o seu potencial máximo de aprendizado — quando ocorre, enfim, a fossilização.

⁷ Many questions remain to be answered, including the question of why some learners “fossilize” with divergent ILGs (interlanguage grammars) whereas others successfully attain a native-like grammar, why some parameters are successfully reset whereas others are not, why positive L2 input is only sometimes successful as a trigger for grammar change.

(2001), hábito no discurso do aluno, especialmente quando este não interferir na comunicação, e, quando internalizado, torna-se difícil de ser eliminado. Também, se a intensidade de exposição à LE for insuficiente, a IL persistirá por mais tempo, com a provável fossilização dos desvios. As necessidades de comunicação na LE podem exigir, também, a produção de linguagem imprecisa por parte do aluno, e se esta não for contrabalançada por *input* autêntico, acabará causando a internalização de formas da IL.

Cabe aqui acrescentarmos o estudo realizado por Han (2004, p.26-28), em que a autora, considerando as variáveis que interferem no processo de fossilização, explica o fenômeno sob os termos do quadro seguinte:

Quadro 1 – Variáveis que interferem no processo de fossilização

<ul style="list-style-type: none"> • Múltiplos fatores agindo concomitantemente; • satisfação das necessidades comunicativas; • ausência de <i>feedback</i> corretivo; • ausência de aculturação; • ausência de insumos; • mudanças na estrutura neural do cérebro; • reforço do ambiente lingüístico; • influência da língua materna; • idade; • ausência de instrução; • estratégias de aprendizagem inapropriadas; • ausência de relevância comunicativa; • ausência de insumos escritos; • falta de habilidade em notar discrepâncias entre insumos e <i>output</i>; • falta de acesso à gramática universal; • desejo de manter identidade; • mudança no estado emocional; • qualidade dos insumos; 	<ul style="list-style-type: none"> • falha em resetar parâmetros; automatização do sistema da língua materna; • falta de entendimento; • simplificação; • fim de sensibilidade a dados lingüísticos; • diminuição de plasticidade cerebral para a aquisição implícita; • falta de oportunidade para usar a língua-alvo; • ausência de acesso a princípios de aprendizagem; • a aprendizagem inibe a aprendizagem; • tendência natural para manter o foco no conteúdo e não na forma; • esquiva; • falha em detectar erros; • falha em resolver as variações inerentes na interlíngua; • instrução; • falta de sensibilidade aos insumos; • restrições maturacionais; • estagnação neural.
--	---

Entre os teóricos que se debruçaram sobre o problema, Selinker (1993) afirma que os erros gramaticais que parecem resistir à correção podem ser classificados como *fósseis* na etapa final da aprendizagem. Cabe aqui questionarmos, porém, se a premissa de que as formas fossilizadas da L2, segundo Nakuma (*apud* CUNHA, 2003), assim o seriam por terem sido aprendidas como

formas desviadas pelo aprendiz, por insuficiência de insumo ou extrema dificuldade em superar certos parâmetros da L1. A fossilização é, assim, contextualizada no nível da competência, em que algum conhecimento desviado do padrão foi instaurado como modelo cognitivo abstrato no aprendiz. Mudou-se o foco do fenômeno em si para o ponto de incidência na produção lingüística do aprendiz, abrindo caminho, segundo Cunha (2003), para duas premissas opostas: de um lado, estudiosos que caracterizam a fossilização como dificuldade de fixação de novos parâmetros em L2, baseados na noção de GU e de princípios e parâmetros, a partir da teoria lingüística de Chomsky; de outro, os que se especializam na busca de razões psicológicas ou cognitivas para a interrupção da aprendizagem.

Conforme Nakuma (*apud* CUNHA, 2003), o aprendiz — ativo na sua construção da L2 — possui a opção de *não* adquirir determinadas formas e estruturas dessa L2 (noção de esquiva — *avoidance*) por perceber que já estão disponíveis na bagagem cognitiva adquirida na L1, evitando, assim, a duplicação de conhecimentos. As formas desviadas serão utilizadas, segundo esse pressuposto, enquanto durar a identificação interlingüística errônea, de modo que os insumos e o *feedback* corretivo seriam ignorados.

Nakuma (*apud* CUNHA, 2003) conclui, então, que as formas fossilizadas não foram adquiridas como tais, mas se referem àquelas que não foram adquiridas e tiveram que ser preenchidas pelo aprendiz com as formas da L1, as quais ele reconheceu como sendo idênticas — o que pode ocorrer em qualquer estágio de aprendizagem.

Por outro lado, Han (2004) percebe a inexistência de um padrão de aprendizagem ou fracasso, sendo que nem todo aprendiz falha completamente em sua tentativa de aprender uma segunda língua, tampouco encontra as mesmas dificuldades com as mesmas estruturas lingüísticas, o que leva, dessa forma, a oscilantes índices de sucesso ou de fracasso.

Entre os fatores causadores de tal fenômeno, podemos, inicialmente, apontar o processo de instrução. Como afirma Long (*apud* HAN, 2004), “apoio do ambiente sob a forma de insumo compreensível é necessário para a aprendizagem do idioma,

mas insuficiente para a aprendizagem de certos aspectos específicos da L2⁸ (p. 134). Pensando assim, podemos inferir que a mera exposição à língua não seria garantia de sucesso, necessitando, também, de instrução explícita. Da mesma forma, a instrução enfocada apenas na forma também não obteria um nível de competência lingüística dentro do esperado, sendo necessário, ainda, que fossem oportunizados momentos de instrução implícita através da exposição significativa a insumos da língua-alvo. Por sua relevância, realizaremos um estudo mais aprofundado de tais concepções mais à frente.

Tais fenômenos recebem a contínua atenção de estudiosos da área da Lingüística Aplicada, especialmente no que tange à prática pedagógica pertinente para sua possível reversão. Assim sendo, pressupõe-se que o aprendizado sem consciência, *awareness*, seja pouco provável.

2.1.1 Definição de erro

Durante a aprendizagem de uma segunda língua, os erros praticados pelo aprendiz são considerados como parte do processo por muitos profissionais da área. Para Chaudron (*apud* CUNHA, 2003), o erro caracteriza-se como:

- 1) Formas lingüísticas ou conteúdo que diferem das normas do falante nativo, e 2) qualquer outro comportamento assinalado pelo professor como necessitando de melhoramento (p.20).

Ancker (2000), por sua vez, afirma que a interferência da língua materna seria decisiva para a ocorrência de erros na produção do aprendiz. Segundo o autor,

[...] Um aprendiz pode cometer erros porque ele assume que a língua-alvo e sua língua materna são similares quando, na realidade, são diferentes. Esse tipo de supergeneralização também é a causa de muitas hipóteses equivocadas. Outra causa óbvia é simplesmente um conhecimento incompleto da língua-alvo. Uma terceira causa de erros comum é a complexidade da língua-alvo⁹ (p.20).

Sendo assim, podemos inferir que a gama de erros cometida pelo aluno perpassa a mera dificuldade cognitiva que alguns professores acreditam ser a

⁸ Enviromental support in the form of comprehensible input is necessary for language learning, but insufficient for learning certain specifiabile aspects of an L2.

⁹ A learner may make errors because she assumes that the target language and her native language are similar, when in fact they are different. This kind of overgeneralization is also the cause of many mistaken guesses. Another obvious cause is simply an incomplete knowledge of the target language. A third common cause of errors is the complexity of the target language.

principal causa das produções errôneas observadas em aula, especialmente sem a obtenção de resultados significativos após o fornecimento de *feedback* corretivo. Nesse sentido, conforme Cunha (2003):

Alguns alunos parecem não fazer muito uso do *feedback* que recebem no sentido de alterarem sua fala. A fala de muitos aprendizes de L2 é caracterizada pelo fenômeno familiar de atrelamento a um sistema fixo de normas lingüísticas que não condiz com o modelo da língua-alvo (p.22).

Cabe aqui nos debruçarmos sobre o que os estudiosos da área da Lingüística Aplicada têm a dizer acerca do processo de testagem de hipótese, que integra a aprendizagem de L2 e os pontos divergentes com a produção de erros.

2.1.2 O erro e os processos de testagem de hipóteses

Por muito tempo, têm-se questionado a presença do erro durante as produções dos aprendizes. A mera presença de uma construção equivocada era tida como indesejável e passível de correção. O erro refletia a incompetência do professor em *transmitir* conhecimento, e do aluno em assimilá-lo. Com o tempo, tal paradigma recebeu um outro olhar, resultando em uma mudança no modo como o erro seria tratado em sala de aula. Cunha (2003), por exemplo, afirma:

Com o advento da abordagem comunicativa no ensino de idiomas, menos ênfase tem sido delegada à acurácia formal e mais importância tem sido atribuída à questão da comunicação efetiva. A fala dos aprendizes de L2 desvia (em alguma extensão) do modelo que estão tentando dominar, e estes desvios ou discrepâncias na forma são tipicamente vistos como erros. No entanto, professores treinados a adotar a abordagem comunicativa estão freqüentemente mais preocupados com a habilidade do aprendiz em expressar suas idéias e obter informações, por exemplo, do que com sua habilidade de formar sentenças gramaticalmente corretas (p.18).

Ainda, conforme Cunha (2003),

Semelhantemente, na aprendizagem de uma L2, os aprendizes passam por um processo de testagem de hipóteses. Os erros que são produzidos durante o processo de aquisição de L1 ou de L2 têm sido referidos como “erros de desenvolvimento”. Esta visão, como esclarece Tsui (1995), percebe o “erro” não como algo indesejável, mas como algo que informa o professor sobre o estágio de desenvolvimento da linguagem de seus alunos (p. 21).

Considerando o exposto, aluno é levado a formular e testar hipóteses referentes a estruturas aprendidas em aula ao produzir enunciados na língua-alvo. As formações errôneas serviriam, então, para a reformulação das produções equivocadas. Chin e Zaorob (2001), nesse sentido, argumentam que:

[...] a produção lingüística pode também fornecer um teste-base para hipóteses geradas pelo aprendiz em relação à L2. A razão é que, quando confrontado com dificuldades durante a produção lingüística, os aprendizes podem usar sua competência comunicativa na L1 ou L2, e/ou mecanismos cognitivos para formular hipóteses sobre o modo como a L2 funciona, e testá-los contra o feedback do interlocutor, usando o próprio output como mecanismo¹⁰ (p.34-36).

No que tange a esse processo, é possível questionarmos até que ponto o aluno faria uso dos erros cometidos para efetivamente aprender. Por razões cognitivas, e até mesmo atitudinais, a percepção dos erros cometidos varia de indivíduo para indivíduo. Por exemplo, Cunha (2003) observa que:

[...] há grande evidência demonstrando que os adultos e as crianças mais velhas não conseguem fazer restrições sobre supergeneralizações, mesmo quando existe no insumo a forma correta que deveria estar competindo com e pré-esvaziando suas supergeneralizações (p.34).

Assim sendo, mesmo com o fornecimento de insumo de qualidade, o aprendiz não teria, *a priori*, maturidade cognitiva suficiente para compará-lo com seu *output*, de modo a apropriar-se das construções corretas. Cunha (2003) complementa que “está comprovado que, em se tratando de muitos erros persistentes na L2, muito embora as formas corretas estejam presentes no insumo, os aprendizes as ignoram e mantêm suas formas erroneamente formuladas” (p.35). Considerando o exposto, mesmo cientes de estarem utilizando estruturas formuladas a partir de hipóteses equivocadas, assim permaneceriam até que uma nova hipótese tivesse sido formulada.

Remetendo à testagem de hipóteses, então, após cada *feedback*, seria esperada uma modificação no *output* do aprendiz. A razão para que tal fato não seja uma constante no processo de aprendizagem dá-se ao fato de que, segundo Swain

¹⁰ [...] language production can also provide a test bed for learner-generated hypotheses regarding L2. The reason is that, when faced with difficulties during language production, learners may use their communicative competence in L1 or L2, and /or cognitive mechanisms to formulate hypotheses about the way L2 works, and test them against the interlocutor's feedback, using the output itself as a vehicle.

(*apud* CUNHA, 2003, p.77), o aluno está testando algumas hipóteses e não todas. Dessa maneira, seu *output* é o reflexo da seleção feita, sendo ela equivocada ou não. De qualquer forma, no entanto, percebe-se que a mera ocorrência de *feedback* corretivo não é garantia de reformulação da hipótese errônea – e tal fato se dá por fatores cognitivos, maturacionais, e até afetivos, inerentes ao próprio aprendiz.

2.1.3 *Backsliding*

O fenômeno de *backsliding* é observado quando os erros que se espera terem sido erradicados reaparecem, particularmente quando o foco do aprendiz encontra-se em um tópico inédito ou com alto grau de dificuldade, ou quando ele está passando por um momento de ansiedade. Selinker (2001) questiona a assumida uniformidade da interlíngua, visto que o *backsliding* não é aleatório, nem tampouco vai ao encontro da língua materna do aprendiz, mas sim à sua interlíngua. Sendo assim, o aprendiz retrocederia nas suas produções, formulando formas previamente aprendidas através da interlíngua.

Nesse sentido, Adjemian (*apud* MARTINEZ, 1989) observa que “o falante deveria ter intuições sobre a regra ou formas corretas, ao passo que, no caso de fossilização, ele pode não ter... A mim parece que *backsliding* é a evidência de uma função na interlíngua que quase perdeu sua permeabilidade”¹¹ (p. 317). O aluno, nesse sentido, também pode ter sido exposto a estruturas que estão além da sua capacidade de processamento, o que também acarretaria no retrocesso do processo de aprendizagem.

Assim, Bardovi-Harling (*apud* HAN, 2003) complementa que “aprendizes se beneficiam da instrução somente quando estão no estágio no qual eles teriam naturalmente adquirido a regra em questão”¹² (p. 140). Nesse aspecto, pode-se também mencionar a hipótese do input compreensível de Krashen (*apud* LIGHTBOWN; SPADA, 1993), que preconiza que “se o insumo contém formas e estruturas um pouco além do atual nível de competência lingüística do aprendiz (o

¹¹ [...] the speaker should have intuitions about the correct rule or form, whereas in the case of fossilization he may not ... This seems to me to imply that backsliding is evidence of a function in IL which has almost lost its permeability.

¹² [...] learners benefit from instruction only when they are at the stage at which they would have naturally acquired the rule in question.

que Krashen chama de 'i+1'), então, tanto a compreensão como a aquisição irão ocorrer"¹³ (p. 39).

O fenômeno, no entanto, difere da fossilização por sua característica temporária já que, *a priori*, a fossilização se caracterizaria por ser duradoura e irreversível – aspecto que tentaremos refutar no presente estudo.

2.2 O FOCO NA FORMA NA AULA DE LE

Considerando-se a possível reversão da fossilização na aprendizagem de L2, é pertinente nos debruçarmos sobre os fatores com probabilidade de sucesso no processo de reversão. Iniciaremos, então, com o papel de instrução focada na forma como tentativa de desfossilizar o erro do aprendiz. Com o advento do método comunicativo – adotado atualmente por um grande número de cursos livres de idiomas – com o foco de aprendizagem dirigido à comunicação, pouco progresso se observou nesse sentido. O papel do instrutor – ou *facilitador* – seria de propiciar um ambiente favorável à produção oral, baixando o filtro afetivo do aprendiz, de modo que esse se sinta confortável durante a testagem de hipóteses.

Na verdade, com a supervalorização da comunicação em detrimento da acurácia, a ocorrência de formas oriundas da interlíngua do aprendiz – e passíveis de fossilização – é mais presente. Doughty (*apud* BYRNES, 1998) argumenta que o “foco somente no significado fornece insumos insuficientes de certas estruturas, e nenhum modo de encorajar a prática de outras”¹⁴ (p. 140). Sendo assim, o foco na forma auxiliaria no sentido de chamar a atenção do falante para estruturas que, apenas presentes no insumo fornecido não seriam percebidas, já que, segundo Ellis (2003), o foco na forma ocorre quando “os professores seguem um plano pragmático, mas focalizam a atenção dos aprendizes em propriedades lingüísticas específicas no curso da realização de atividades comunicativas”¹⁵ (p. 639).

¹³ If the input contains forms and structures just beyond the learner's current level of competence in the target language (what Krashen calls 'I+1'), then both comprehension and acquisition will occur.

¹⁴ [...] a focus only on meaning provides insufficient input of certain forms and no way to encourage practice of others.

¹⁵ It occurs when teachers follow a task-based syllabus, but focus learners attention on specific linguistic properties in the course of carrying out communicative activities.

Gass (*apud* CUNHA, 2003), por exemplo, manifesta-se contra a hipótese de que “os aprendizes, com uma mera informação implícita ou explícita da língua, converteriam-na em *output*” (p. 81). Ainda segundo Cunha (2003), “sem evidência negativa direta e freqüente no insumo, que permitiria aos aprendizes detectarem discrepâncias entre a sua língua e a língua-alvo, a fossilização poderia ocorrer” (p. 81). Podemos concluir que a mera exposição ao insumo fornecido na sala de aula não é suficiente para a erradicação dos problemas observados. Prossigamos, então, para outras estratégias que, nesse sentido, visam à facilitação do processo de ensino-aprendizagem.

2.2.1 O *feedback* corretivo

Observando-se o papel do *feedback* corretivo no processo de reversão da fossilização, objeto do presente estudo, é relevante nos debruçarmos sobre a gama de considerações que podem ser feitas sobre o referido processo.

Primeiramente, não podemos nos abster de lembrar os paradigmas que regiam o processo de tratamento do erro e fornecimento de *feedback*. O professor personificava o papel de um “caçador” de erros, utilizando um processo avaliativo punitivo – fazendo, por anos, correções agressivas com tinta vermelha, sublinhando, circulando, destacando erros em produções escritas, corrigindo cada erro na expressão oral – sem levar em consideração os processos de aprendizagem e testagem de hipóteses. Deixar de ser punitivo, para se tornar um profissional reflexivo e encorajador não se mostrou tarefa fácil, até pela dicotomia que surgiu entre supercorreção e subcorreção. De qualquer forma, é relevante observarmos que o professor opta por realizar a correção sob uma gama de variadas motivações. Sendo assim, frases erradas na forma podem ser aceitas se o objetivo for a comunicação, enquanto que frases aceitas comunicativamente poderiam sofrer correção se o professor quisesse chamar atenção à determinada estrutura.

Podemos observar, assim, duas tendências: ou o professor satisfaz-se com a produção errônea do aluno, sem fornecer *feedback* corretivo, ou realiza a intervenção quando o problema envolve o uso inapropriado de item lexical que esteja atrelado ao conteúdo da produção. Na atualidade, teóricos já chegam a um consenso no que diz respeito aos problemas que surgem pela ausência de correção

– ou *feedback* corretivo – podendo levar o aprendiz a um maior tempo sob a influência da interlíngua e, conseqüentemente, à cessação da aprendizagem – ou fossilização. Frente a essa realidade, Long (*apud* CUNHA, 2003) afirma que muito do *feedback* fornecido pelos professores – e estes fornecem mais de um tipo simultaneamente, segundo o autor – não é percebido pelos aprendizes, ainda com o agravante de que

[...] os professores freqüentemente falham em indicar quando e onde ocorreu um desvio no enunciado do aprendiz. Eles respondem positivamente, mesmo quando os aprendizes continuam a cometer o erro. Eles corrigem o erro em uma parte da lição e o ignoram em outra. Eles podem desistir da tarefa da correção se os aprendizes não parecem ser capazes de lidar com ela (p.7).

Cunha (2003) ainda afirma que, mesmo que o tratamento do erro não tenha total eficácia em todas as ocorrências, “é possível que ele incite o aumento da percepção/consciência do aprendiz, contribuindo, talvez, para a aquisição em longo prazo” (p. 8). Em outras palavras, mesmo sem a garantia de sucesso em todos os casos de correção, o *feedback* auxilia o aluno no processo de tomada de consciência, modificando suas hipóteses acerca das estruturas que estão utilizando, levando-se em consideração a premissa de que o fornecimento de *feedback* levaria à alteração de *output* do aprendiz, conforme preconizam Allwright e Bailey (*apud* CUNHA, 2003). Este, sem o processo de tomada de consciência através do *feedback* corretivo, pode tanto ignorar as estruturas presentes nos insumos fornecidos, bem como não processar a correção fornecida pelo professor.

É pertinente discutirmos, no entanto, o que está subjacente ao analisarmos os processos de fornecimento de *feedback*. Sabemos da gama de tipos de *feedback* que é comumente fornecida pelo professor – sob a forma de correção direta, esclarecimento (confirmar o que o aluno quer dizer e corrigir o erro), repetição corretiva, sem mencionar as de cunho implícito, como linguagem corporal e tom de voz, por exemplo. Porém, além de termos que levar em conta o fato de que o aprendiz não percebe o *feedback* em todos os momentos de ocorrência, a variedade fornecida pelo professor pode levar a uma compreensão ambígua por parte do aluno. Nesse sentido, Chaudron (*apud* CUNHA, 2003) afirma que:

[...] tal ambigüidade constitui um dos principais problemas em relação ao *feedback* corretivo: as respostas semanticamente contingentes dos professores podem servir de várias funções, de natureza positiva ou negativa (corrigir, concordar, apreciar, etc.), causando, então, um problema para os aprendizes de L2 para os quais “a modificação pode ser imperceptível, ou percebida como meramente uma alternativa” (p.47).

Podemos inferir, então, que a localização da fonte do erro seria um problema para alguns aprendizes. Daí a falta de alteração de *output* após o fornecimento de *feedback*. Ellis (2003) complementa que “correção formal tem um efeito relativamente limitado na aquisição”¹⁶ (p. 641). Assim, conforme Cunha (2003),

A fala de muitos aprendizes de L2 é caracterizada pelo fenômeno familiar de atrelamento a um sistema fixo de formas lingüísticas que não condiz com o modelo da língua-alvo. Em síntese essa metáfora veicula a idéia de que uma forma não-nativa (um erro) pode “petrificar-se” com o tempo, tornando a correção e o insumo irrelevantes neste caso (p.52).

Mesmo assim, cremos que o fornecimento de *feedback*, ainda que não aproveitado na sua totalidade pelo aprendiz, tem grande relevância no processo de testagem de hipóteses e de fato contribui para a retomada de algumas estruturas que necessitam de reformulação. A reflexão feita teve a finalidade de esclarecer a dificuldade do aprendiz de quebrar alguns paradigmas no que tange a sua produção da língua-alvo. Cabe, ainda, nos debruçarmos sobre outros aspectos que complementariam tal discussão.

2.2.2 Instrução explícita x implícita

No ensino de línguas estrangeiras observa-se a existência de duas modalidades de conhecimento – explícito e implícito – que direcionam o tipo de instrução a ser adotado no ambiente de aprendizagem. Como explícito, Ellis (2003) entende ser o conhecimento sobre a língua e seus usos e, por ser caracterizado por informações declarativas a respeito da linguagem, ele é mais facilmente adquirido. Quanto ao conhecimento implícito, este remete a uma forma intuitiva de conhecimento, sem a necessidade de instrução. Nesse caso, a exposição ao idioma e sua prática em contextos comunicativos seriam de fundamental importância para o processo de aquisição de L2.

¹⁶ [...] formal correction has a fairly limited effect on acquisition.

Muito tem se discutido, no entanto, acerca do modo mais eficaz de instrução. Nesse sentido, Cunha (2003) observa que “uma combinação do ensino da língua orientado para a forma e do ensino orientado para o significado/sentido seria mais benéfica do que o ensino orientado exclusivamente para a forma” (p. 54). Desse modo, o aluno aproveitaria o melhor das duas abordagens – recebendo insumos de qualidade, testando suas hipóteses lingüísticas, produzindo estruturas e recebendo correção quando necessário.

Chin e Zaorob (2001) afirmam que “essa característica, acreditamos, aumenta a retenção, pois ela fortalece as conexões estabelecidas entre as formas lexicais recém adquiridas”¹⁷ (p. 36). Sendo assim, podemos inferir que, mesmo não fazendo uso de toda a gama de insumos a qual está exposto, com a adoção de um modelo de instrução explícita e implícita, o aprendiz terá mais chances de se apropriar das estruturas que necessitam reparo e alterar seu *output* com mais facilidade do que se o instrutor adotar apenas uma abordagem. Ellis (2003) complementa que

[...] tentativas de ensinar estruturas gramaticais específicas as quais os aprendizes ainda não estão prontos para processar podem provar não serem eficazes. [...] aprendizes que recebem tal instrução podem ainda se sair melhor que aprendizes não-instruídos, sugerindo que eles podem ser capazes de fazer uso das informações que receberam através da instrução mais à frente (p. 621).

No que tange à aprendizagem de língua estrangeira, especialmente se considerarmos as restrições cognitivas que interferem no sucesso do aprendiz, é pertinente atentarmos para o fato de que a instrução explícita tem papel de destaque no decorrer do processo, já que ela, segundo Han (2003), “aumenta a consciência do aprendiz ao (1) facilitar a percepção (i.e., chamando a atenção dos aprendizes para características lingüísticas específicas dos insumos); e (2) facilitar a comparação (i.e., auxiliar os aprendizes a verem a diferença entre o que eles repararam no insumo e o que eles produziram no output)”¹⁸ (p. 144). Assim, mesmo não sendo garantia de total sucesso do aprendiz, fornecer momentos de instrução explícita permitiria ao aluno perceber o que deve ser revisto e reparado – o que, apenas através de instrução implícita seria mais problemático.

¹⁷ [...] This feature, we believe, enhances retention, because it strengthens the connections established among the newly-acquired lexical forms.

¹⁸ (1) facilitating noticing (i.e., drawing learners’ attention to specific linguistic features in the input); and (2) facilitating comparison (i.e., helping learners see the difference between what they noticed in the input and what they produced in output).

Nesse sentido, Ellis (2003) observa que o aprendiz tende a não perceber certas estruturas da língua-alvo por não interferirem na compreensão da mensagem ou por não serem salientes. Ainda, a interferência da língua materna, por ser “competitiva”, na opinião do autor, juntamente com a elaboração de hipóteses errôneas – que não permitiriam o reparo do erro – também justificariam a adoção de uma abordagem mista de instrução. Mas cabe esclarecermos que nosso posicionamento frente ao tipo mais eficaz de instrução diz respeito ao tratamento de erros, mas que acreditamos que a instrução implícita, via exposição a insumos compreensíveis e de qualidade, é essencial para a aquisição da língua estrangeira. Daí a relevância de aprofundarmos sobre os efeitos da instrução no processo de aprendizagem.

2.2.3 O processo de tomada de consciência – *consciousness raising*

Richards e Renandya (1999) descrevem o processo de tomada de consciência – *consciousness raising* (CR, doravante), como “a tentativa de equipar o aprendiz com uma compreensão de um aspecto gramatical específico, a fim de desenvolver conhecimento declarativo ao invés de procedural sobre ele”¹⁹ (p. 168). Sendo assim, através da CR, o aprendiz é levado a reformular e testar hipóteses sobre estruturas que, inicialmente, seriam ignoradas, atentando para a acurácia na formulação de tais estruturas. Desse modo, a ênfase apenas na produção lingüística sem a preocupação com a forma seria revista.

Nesse sentido, segundo Chin e Zaorob (2001), “a mera exposição a tal ambiente não bastará para garantir o aprendizado”²⁰ (p.34) – podendo considerar-se a possibilidade (ainda que remota) de reversão da fossilização – ou, ao menos, adiamento de sua ocorrência. Richards e Renandya (1999), ainda, caracterizam a CR conforme segue:

1. Há uma tentativa em isolar um aspecto para atenção específica;
2. é fornecido aos aprendizes dados que ilustram um aspecto lingüístico-alvo, e também é fornecida uma *regra explícita* descrevendo ou explicando tal aspecto;

¹⁹ [...] attempt to equip the learner with an understanding of a specific grammatical feature – to develop declarative rather than procedural knowledge of it.

²⁰ [...] mere exposure to such kind of environment will not suffice to ensure learning.

3. espera-se que os aprendizes utilizem *esforço intelectual* para compreender o aspecto-alvo²¹ (p.168). (grifo dos autores)

Em alguns casos, os aprendizes já podem ter o conhecimento de uma regra, ainda que o objetivo da atividade de CR, em tais casos, seja verificar se sua compreensão da regra está correta ou ainda testar a sua validade. Fotos (*apud* LARSEN-FREEMAN, 2000) complementa que “aprendizes são mais suscetíveis a notar estruturas-alvo em atividades de tomada de consciência do que quando não dirigidas ao alvo (i.e., em atividades puramente comunicativas)”²² (p. 93).

Cabe aqui considerarmos, também, a noção de que a linguagem somente progrediria se o aprendiz se mostrasse *permeável* (HAN, 2004) ao insumo lingüístico. Estando acessível a *feedback* corretivo bem como ciente das formas e funções da língua, o aprendiz, através da CR, torna-se capaz de monitorar-se. Podemos inferir, então, que os princípios que norteiam o processo de CR objetivam o desenvolvimento de conhecimento explícito do aprendiz – já que o foco, nesse momento, não está na produção oral, mas no reparo e/ou prevenção de estruturas errôneas, sejam elas oriundas da interlíngua do aprendiz ou de regras equivocadas. É relevante, porém, esclarecermos que, quando o objetivo for a comunicação, é necessário o desenvolvimento de conhecimento implícito. Mesmo assim, Richards e Renandya (1999) argumentam que “apesar de a CR não contribuir diretamente para a aquisição de conhecimento implícito, ela o faz indiretamente. Em outras palavras, a CR facilita a aquisição do conhecimento gramatical necessário à comunicação”²³ (p.171).

²¹ 1. There is an attempt to *isolate* a specific linguistic feature for focused attention.

2. The learners are provided with *data* which illustrate the targeted feature and they may also be supplied with an *explicit rule* describing or explaining the feature.

3. The learners are expected to utilise *intellectual effort* to understand the targeted feature.

²² [...] learners are more likely to notice target structures in consciousness-raising tasks than when not directed in any way toward the target (i.e., in purely communicative tasks).

²³ [...] although consciousness-raising does not contribute directly to the acquisition of implicit knowledge, it does so indirectly. In other words, consciousness-raising *facilitates* the acquisition of the grammatical knowledge needed for communication.

Em suma, Han (2004) acrescenta, no que tange aos benefícios da CR:

Erros “verdadeiros”, que são resistentes à correção, podem ser mais inteiramente explicados pelo professor. Esta abordagem serviria para suscitar a consciência do estudante em relação à forma e função, e também induziria um senso de responsabilidade pessoal por correção de “erro”. [...] Como resultado, correção imediata de erros orais não pode ser encorajada sob pena de prejudicar a confiança do aprendiz. Uma abordagem mais adequada seria encorajar os aprendizes a serem suficientemente conscientes da forma para serem capazes de se monitorarem e corrigirem seus próprios erros²⁴ (p. 60).

2.3 PERÍODO CRÍTICO

A questão da idade na aprendizagem de língua estrangeira tem sido objeto de constante estudo. Nesse sentido, as crianças apresentam distinta vantagem sobre os adultos, especialmente no que tange ao seu perfil de saída. Acredita-se, então, que passada a puberdade do aprendiz, restrições neurológicas e cognitivas passam a interferir no processo de aprendizagem – conhecido como período crítico. Seu papel na aquisição de língua estrangeira, no entanto, ainda é debatido. Lightbown e Spada (2000) argumentam que, para cada teórico que defende a existência de restrições maturacionais, há um que considera que o “fator idade não pode ser separado de fatores tais como: motivação, identidade social e condições de aprendizagem” (p. 67)²⁵. Enquanto que não é questionado que poucos adultos adquirem competência lingüística a nível nativo, alguma competência é, contudo, adquirida, o que parece ir contra a noção de uma restrição biológica na aprendizagem. É verdade, no entanto, que aprendizes na pré-puberdade atingem níveis de proficiência na segunda língua maiores que aprendizes adultos. Sendo assim, DeKeyser (2000) apresenta quatro hipóteses concernentes à aprendizagem e ao fator idade:

²⁴ True 'errors', that are resistant to correction, can be more fully explained by the teacher. This approach would serve to raise the consciousness of the student with regard to form and function, and would also induce a sense of personal responsibility for 'mistake' correction. [...] As a result, immediate correction of oral errors cannot be encouraged for fear of damaging learner confidence. A more suitable approach would be to encourage learners to be sufficiently conscious of form to be able to monitor themselves and correct their own mistakes.

²⁵ [...] the age factor cannot be separated from factors such as motivation, social identity, and the conditions for learning.

1. Adultos são mais auto-conscientes e menos capazes de se identificar com falantes da língua-alvo do que crianças;
2. adultos recebem insumos menos adequados do que as crianças;
3. adultos têm mecanismos cognitivos diferentes; e
4. adultos mostram os efeitos de plasticidade neurológica reduzida²⁶ (p. 517).

Críticos dessa hipótese, por sua vez, argumentam que o dito declínio relacionado à idade no processo de aprendizagem do adulto é, por demais, gradual para ser visto como o resultado de um período crítico. Então, se uma restrição biológica estivesse em questão, aprendizes cometeriam erros durante todo o processo, não apenas onde as línguas materna e estrangeira diferem. Nesse sentido, observam-se alguns aprendizes cuja exposição à L2 iniciou somente na idade adulta que possuem competência equivalente a de falantes nativos – ainda que em pequeno número. Assim, adquirir competência nativa, mesmo que extremamente raro, não seria impossível, conforme tal premissa.

Bley-Vroman (*apud* DEKEYSER, 2000), com a Hipótese da Diferença Fundamental, argumenta que “a única maneira que um aprendiz adulto pode alcançar competência gramatical similar àquela de um nativo é utilizar habilidades analíticas, solucionadoras de problemas, porque os mecanismos de aprendizagem implícita da criança não estão mais disponíveis ou acessíveis”²⁷ (p. 514). Sendo assim, ao contrário da aquisição da língua materna, durante a aprendizagem de língua estrangeira, o aprendiz lançaria mão de sua língua-mãe (ao invés da GU²⁸) como base. À medida que a criança adquire o idioma por mecanismos implícitos, o adulto vê-se obrigado a refletir sobre sua estrutura e lançar mão de mecanismos alternativos – apenas aqueles com alto grau de habilidade analítico-verbal alcançariam competência próxima da nativa. Dekeyser (2000) complementa que:

²⁶ (1) Adults are more self-conscious and less able to identify with speakers of the target language than children, (2) adults receive less adequate input than children do, (3) adults have different cognitive mechanisms, and (4) adults show the effects of reduced neurological plasticity.

²⁷ The only way that an adult learner can achieve grammatical competence similar to that of a native is by using analytical, problem-solving abilities, because the implicit learning mechanisms of the child are no longer available or accessible.

²⁸ [...] conjunto de princípios que são comuns a todas as línguas. Se crianças são pré-equipadas com a GU, então o que elas têm que aprender é o modo como sua própria língua faz uso desses princípios, e as variações nesses princípios que podem existir na língua em particular que eles escutam ao seu redor (CHOMSKY, *apud* LIGHTBOWN; SPADA, 2000, p.16).

Se os mecanismos de aprendizagem usados pela criança não estão mais disponíveis, então o adulto deve trazer habilidades alternativas, verbo-analíticas e solucionadoras de problemas ao processo de aquisição da linguagem a fim de ser bem-sucedido, e essas habilidades analíticas verbais são caracterizadas por fortes diferenças individuais²⁹ (p. 500).

Dadas as considerações aqui feitas, não podemos deixar de observar a ocorrência de fossilização dentre aprendizes adultos, ao passo que o desenvolvimento de linguagem em crianças é livre de tal ocorrência – fenômeno que fundamentaria as restrições impostas pela teoria do Período Crítico.

2.4 CONCLUSÕES

Tendo sido apresentadas as principais concepções teóricas que fundamentam o presente trabalho, é pertinente apresentarmos um apanhado geral das questões discutidas, com o objetivo de permitir a identificação com a realidade deste estudo.

A fossilização de itens lingüísticos observada em aprendizes adultos de língua estrangeira – considerada por muitos teóricos como etapa final do processo de aprendizagem – poderia ser reversível mediante a intervenção de procedimentos como o *feedback* corretivo que, por sua vez, poderia levar o aprendiz à tomada de consciência acerca de itens lingüísticos oriundos de sua interlíngua, passíveis, pois, de fossilização. Nesse sentido, ao receber *feedback* corretivo, o aprendiz teria a oportunidade de modificar suas hipóteses acerca das funções e formas lingüísticas que utiliza e, assim, seria capaz de aproximar-se mais da língua-alvo.

Pudemos ver, também, a relevância do fator idade na aprendizagem de LE. Enquanto que a criança utiliza mecanismos implícitos de aquisição de linguagem, o aprendiz adulto lança mão de mecanismos explícitos alternativos para atingir um nível mais alto de proficiência, visto que já perdera a capacidade de adquirir linguagem implicitamente, por restrições cognitivas. Assim sendo, considerando-se que a GU não se encontra disponível após uma determinada idade crítica, os aprendizes deveriam ser treinados a perceber estruturas lingüísticas e aplicar

²⁹ If the implicit learning mechanisms used by the child are no longer available, then the adult must bring alternative, verbal-analytic problem-solving skills to the process of language acquisition in order to succeed, and these analytical verbal skills are characterized by strong individual differences.

mecanismos cognitivos para compreender e internalizar os insumos recebidos. Desse modo, percebemos forte evidência de efeito do fator idade no processo de aprendizagem: quanto mais tarde o idioma for aprendido, menores serão os resultados em termos de proficiência nativa³⁰.

Sendo assim, considerando-se o contexto descrito no presente capítulo, percebe-se a relevância dos fatores restritivos à aprendizagem de uma segunda língua, bem como as possibilidades de intervenção que podem ser feitas pelo professor no sentido de reparar – ou, ao menos, adiar – a ocorrência de fossilização nos aprendizes.

³⁰ *Native-like proficiency.*

3 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Esse estudo foi conduzido com o objetivo de analisar a fossilização na aprendizagem de LE – questão essa, *a priori*, extrínseca à nossa prática docente – e sua possível reversão através de *feedback* corretivo. Em particular, a relevância de tais questões aplica-se ao ensino formal de inglês como língua estrangeira, razão pela qual o presente estudo terá como tema a reversão da fossilização pelo processo de tomada de consciência (*noticing skill*), através de *feedback* corretivo.

Dessa forma, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, cujos sujeitos da pesquisa e o contexto de ensino encontram-se dentro do ambiente de sala de aula, o que se justifica por incluir a análise dos dados lingüísticos a serem observados em sala de aula, bem como os resultados dos instrumentos avaliativos.

3.1 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

Com a finalidade de prover um embasamento que venha ao encontro de nossa proposta, apresentamos as questões que nortearam a presente pesquisa:

- a) Quais são os fatores que contribuem para a fossilização?
- b) Até que ponto a fossilização é reversível?
- c) Como se dá o *feedback* corretivo em turmas de adultos?
- d) Que estratégias podem ser aplicadas com o intuito de reverter a fossilização em aprendizes adultos?

3.2 PERFIL DOS SUJEITOS ESTUDADOS

A amostra da pesquisa constitui-se de dois sujeitos participantes de uma turma de inglês para terceira idade, de um curso de idiomas, pertencente a uma Instituição de ensino superior do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul. É pertinente elucidarmos que a noção de terceira idade compreendida na presente pesquisa refere-se à classificação feita pela própria instituição, perfazendo alunos adultos, com idade superior a 35 anos, que estejam almejando iniciar ou retomar o aprendizado de uma segunda língua. As turmas de terceira idade dessa instituição diferenciam-se das regulares pelo seu ritmo de ensino, por estarem organizadas não em semestre, mas em ano letivo – permanecendo com o mesmo professor durante este período – com três aulas semanais seguidas bem como com um sistema avaliativo particular, já que tal curso visa à inclusão da comunidade à universidade. Assim sendo, os sujeitos da pesquisa são constituídos de duas alunas de 40 e 53 anos – que estão na mesma turma desde o início, perfazendo, assim, três anos letivos – oriundas de classes sociais distintas, com as mais variadas motivações para estarem estudando o idioma. Dentre tais motivações, é relevante apontarmos aquelas de cunho intrínseco, como curiosidade pelo idioma, interesse em viagens e maior aproveitamento do tempo livre. Quanto às de cunho extrínseco, cabe destacarmos o estímulo familiar.

A aluna Diana³¹, 40 anos, é proprietária de um estabelecimento comercial na cidade de Novo Hamburgo. Teve como língua materna o alemão, aprendendo o português apenas na escola, na 1ª série do Ensino Fundamental. Seu primeiro contato com a língua inglesa foi na 8ª série, com um período semanal de instrução. Frequentou a escola regular até o término do Ensino Médio e não ingressou no ensino superior. Também chegou a frequentar um conceituado curso livre de idiomas por um ano – apesar de, segundo sua opinião, não ter sido uma experiência de grande valia pelo fato de não se sentir capaz de aprender um idioma com facilidade. Ela credita tal dificuldade à ruim experiência de aprender português na escola (que não era sua língua materna), o que considerou um trauma. Diana diz querer retomar os estudos e, como não tem muito tempo, iniciou com o curso de

³¹ Os nomes foram substituídos a fim de se manter a privacidade dos sujeitos da pesquisa.

inglês. A aluna diz sentir dificuldade com os verbos – o que também afirma acontecer com a língua portuguesa – e que gosta de ler textos, desde que não sejam muito complexos.

Fabiana, 51 anos, é professora aposentada. Foi criada em uma comunidade plurilíngüe da região, em que tinha contato com crianças falantes de várias línguas. Estudou o idioma, no Ensino Fundamental, por três anos; o mesmo tempo no Ensino Médio, formando-se em Letras Português/Inglês, em 1978. No entanto, relata que pouco atuou no ensino da língua e entende ser importante resgatar esse maior contato com o inglês. A maior dificuldade que possui, na sua opinião, é a de compreensão auditiva; a maior facilidade considera a compreensão da linguagem escrita. Seu objetivo principal é ampliar o seu vocabulário, e comunicar-se na língua-alvo com maior frequência.

Cabe aqui salientamos que, devido ao perfil dos sujeitos – uma comerciante com uma carga horária bastante expressiva e uma aposentada – a frequência às aulas não era constante. Viagens em final de semana “prolongado” – as aulas eram às quintas-feiras – compromissos profissionais e problemas domésticos ocasionalmente resultavam em ausência de algum membro do grupo.

3.3 COLETA DE DADOS: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

O estudo de caso que realizamos segue os procedimentos propostos por Yin (1994), com adoção de variados instrumentos de coleta de dados. Desse modo, uma entrevista estruturada, um diário de campo da pesquisadora e aprendiz, o livro didático adotado pelo curso, bem como o sistema avaliativo adotado pela professora, foram instrumentos para a obtenção dos dados que constituíram o *corpus* do presente trabalho.

3.3.1 Instrumentos

3.3.1.1 Entrevistas estruturadas

Com o objetivo de se apurar o perfil sócio-econômico-cultural dos sujeitos, seus objetivos, no que diz respeito à aprendizagem do idioma, bem como seu histórico como aprendiz da língua-alvo, foi realizada uma entrevista estruturada no início do semestre (Apêndice A).

3.3.1.2 Diário de campo da professora

A partir do primeiro mês de aula foi adotado um diário de campo individual, visando ao progresso dos sujeitos. O diário consistiu em um material impresso (Anexo I) de autoria de Baxter (1997, p. 92), abrangendo os itens *acurácia* (de estruturas, pronúncia, ortografia e vocabulário), *adequação* (de estruturas, vocabulário, conectores, estilo pessoal, idéias), e *contribuições* (frequência, apropriação de itens lingüísticos e duração). A professora, até o término da aula, preenchia o referido material com observações acerca do desempenho demonstrado naquele período. Cabe aqui ressaltar que as alunas não sabiam da existência do diário, visto que a professora pretendia simplesmente colher impressões de seu desempenho lingüístico em um ambiente o mais *natural* possível – de modo a não interferir nas suas produções, nem tampouco desviar o foco da aula da aprendizagem e prática de itens lingüísticos para a necessidade constante da obtenção de bom desempenho.

3.3.1.3 Diário do aprendiz

As alunas receberam, após o primeiro mês de aula, um diário (Anexo II) que deveria ser preenchido ao término de cada encontro. A justificativa da adoção de tal instrumento remete ao fato deste poder ser um meio facilitador de tomada de consciência, pois os aprendizes foram levados a refletir sobre diferentes aspectos presentes na aula e em seu desempenho individual. O material elaborado por Baxter (1997, p. 91) abarcou o material adotado para o trabalho das quatro habilidades, bem como orientou os sujeitos a analisar os itens *gramaticais* (novos e revistos), *vocabulário* (tópico e palavras/expressões novas), *o que nós estudamos*, *o que eu aprendi*, *como me senti* e *problemas a indagar*.

3.3.1.4 Livro didático

O uso do livro didático como instrumento de coleta de dados para o presente estudo objetivou a observação da eficácia da metodologia empregada, a fim de se apurar a sua eficácia como forma de facilitar os momentos de tomada de consciência – através das atividades de prática controlada e semi-controlada, bem como do *feedback* fornecido pelo professor. Nesse sentido, a estrutura da aula, sob a luz do livro didático, seria planejada de modo que a observação das questões que

norteiam a presente pesquisa – bem como a intervenção do professor para tentar a reversão da fossilização – fosse facilitada.

3.3.1.5 Sistema avaliativo

O próprio sistema avaliativo adotado pela professora – testes, diálogos, produção textual – auxiliou na obtenção dos dados que constituíram o *corpus* do presente trabalho. Durante o semestre foram recolhidas três produções textuais (Anexo III) elaboradas pelos sujeitos, em momentos diferentes – no início, meio e final do período. As alunas eram orientadas a reescrever suas produções – corrigindo os erros apontados pela professora – a partir do uso de um código de correção fornecido (Anexo IV). Nesse sentido, o objetivo foi levar o aprendiz à tomada de consciência (se apropriar dos erros cometidos e procurar corrigi-los) através do *feedback* fornecido (os códigos de erros). Também foi feito um registro quantitativo de duas apresentações orais em dois momentos distintos do período (além dos momentos informais, registrados no diário de campo), e, no final do semestre, aplicado um teste escrito (Anexo V), contemplando os conteúdos trabalhados.

3.3.2 Procedimentos

A metodologia usada para a obtenção dos dados para a presente pesquisa foi um estudo de caso de cunho exploratório. Os procedimentos incluíram uma conversa inicial com o grupo, explicando que, juntamente com as aulas, seriam coletadas informações para uma pesquisa sobre a aprendizagem do inglês. A pesquisa teve início no primeiro mês de aula, com o diálogo introdutório com os sujeitos, e se estendeu durante todo o semestre. Foi realizada, então, a adoção do diário de campo, com ênfase no desempenho dos sujeitos frente aos mais diferenciados momentos de aprendizagem, e o levantamento de documentação relevante à pesquisa, como os históricos do curso de idiomas da universidade (Anexo VI). Foi realizada, também, uma entrevista que permitiu o diagnóstico de questões pertinentes ao tema da pesquisa, exercícios de produção textual e testes orais e escritos, durante o período de coleta de dados (descritos no item anterior). A estrutura da aula também serviu como parâmetro das questões levantadas, permitindo à pesquisadora o redirecionamento de sua prática através da observação

dos elementos lingüísticos e extralingüísticos presentes nessa realidade escolar. Quanto aos elementos lingüísticos observados, cabe aqui elucidarmos: incluíram-se os tópicos gramaticais abordados no livro-texto, bem como aqueles presentes na fala dos sujeitos, presentes em sua interlíngua, levantados no decorrer do processo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O que se busca nesta análise é verificar se determinados erros, presentes nos dados colhidos dos aprendizes, seriam indícios de fossilização e se esses erros foram de fato revertidos através do fornecimento de *feedback* corretivo. Muito embora a busca de soluções para essa questão extrapole o escopo deste trabalho, tentaremos, mesmo assim, à luz da análise de nossos dados, colher subsídios que nos permitam sugerir possíveis respostas. Esta análise será feita a partir da caracterização de cada sujeito, considerando os seguintes itens:

- a experiência prévia com a língua inglesa;
- a motivação para estudar a língua;
- dificuldades e habilidades com o idioma;
- métodos de estudo;
- momentos de utilização da língua;
- atividades realizadas em aula em que é observado um melhor rendimento;
- e estratégias para lidar com os erros.

Os aprendizes também externaram as técnicas de correção empregadas pelo instrutor que demonstram ser mais eficazes na ocorrência do erro, bem como sua percepção acerca da influência do fator idade na aprendizagem. Ainda, será feita uma análise dos erros cometidos por cada sujeito, com especial atenção para os indícios de itens fossilizados presentes na sua produção oral e escrita.

4.1 APRENDIZ DIANA

4.1.1 Resumo

40 anos, proprietária de estabelecimento comercial.

4.1.2 Perfil socioeducativo

4.1.2.1 Experiência prévia com o idioma

Diana não teve maior contato com a língua. A aluna afirma ter tido somente um ano de instrução no Ensino Fundamental – ensino bastante tradicional, por conseguinte, sem um maior trabalho de prática oral, apenas de itens gramaticais. Cabe aqui ressaltar que a língua materna dessa aprendiz é um dialeto alemão falado na região do Vale do Paranhama (Rio Grande do Sul), e que seu primeiro contato com a língua portuguesa foi aos sete anos, na escola. Por esse motivo, Diana afirma ter tido dificuldades na aprendizagem do português, o que, em sua opinião, influenciou nas dificuldades apresentadas também na língua inglesa, conforme observamos em sua fala:

Eu, assim, até pra mim, o inglês acaba sendo um pouco de aula de português, porque automaticamente a professora acaba explicando algumas coisas que eu tenho muita falha, que eu venho de ensino público, né, então, vamos dizer assim, eu acho que eu tenho muitas falhas no português. Mas com essas aulas de inglês eu acabo aprendendo, né, alguma coisa, eu acabo aprendendo as duas línguas (Diana:Transcrição 01).

É interessante perceber que a aprendiz lança mão das aulas de língua inglesa também para sanar suas dúvidas quanto à língua portuguesa e que muitos dos erros cometidos advém dessas dúvidas, transferindo-os, desse modo, para a língua-alvo.

4.1.2.2 Motivação para estudar a língua

Considerando-se as questões intrínsecas que a motivaram a estudar o idioma, Diana argumenta o desejo de voltar a estudar. Vale lembrar que a aluna não cursou 3º grau, apenas Ensino Médio. Na sua opinião, aprender um idioma seria o primeiro passo para retomar seus estudos, parados há duas décadas. Outro motivo que levou a aprendiz a optar pela língua inglesa é a capacidade para compreender as músicas cantadas no idioma, como podemos perceber abaixo:

Eu sempre tive paixão pela língua inglesa, né, tanto pelas músicas, e eu sempre tive a necessidade de estudar, de voltar a estudar. Então foi uma maneira de eu recomeçar, e eu pensei em recomeçar com o inglês (Diana:Transcrição 02).

É necessário, ainda, considerarmos a afirmação da aprendiz quanto à (falta de) necessidade de utilizar o idioma em um âmbito mais prático – para trabalhar, ou passar em exame vestibular, por exemplo. Diana reafirma ter iniciado o curso de inglês para voltar a estudar – ainda que ela não pretenda cursar faculdade. Assim, podemos concluir que não haveria real *necessidade* em aprender o idioma, a não ser para satisfação pessoal.

4.1.2.3 Dificuldades e habilidades com o idioma

No que tange as dificuldades percebidas pela aprendiz no seu contato com a língua-alvo, torna-se evidente, primeiramente, a satisfação da aluna com o método de instrução escolhido:

Eu tenho bastante dificuldade, mas eu achei que é um método bom, não é muito corrido, né? Que nem esse da 3ª idade, eu acho que ele é bom, vamos dizer assim, as pessoas que estão ali querem realmente aprender (Diana:Transcrição 03).

Podemos inferir, assim, que mesmo consciente de suas limitações, o ambiente de aprendizagem acaba por caracterizar-se um fator de permanência da aluna no curso, pois a mesma parece não se sentir pressionada – tampouco desconfortável – quanto às suas dificuldades. Ela reitera a postura dos colegas – de seriedade – como positiva, externando uma identificação com o grupo. Mais especificamente em relação aos erros cometidos – percebidos pela aluna – o emprego dos verbos, na sua opinião, é especialmente problemático, como vemos:

A dificuldade que eu tenho, assim, é muito com os verbos, é uma coisa que me tranca bastante, não só no *listening*, mas em qualquer atividade que eu for fazer. Se eu for fazer um texto, meus erros são geralmente nos verbos. É onde eu tenho bastante dificuldade. Também a parte escrita eu acho bastante difícil... muitas vezes eu tenho dificuldade, eu sei ali o que quer dizer, mas quando eu vou escrever eu tranco, daí eu tenho que usar muito o dicionário (Diana: Transcrição 04).

Considerando o exposto, fica claro que tanto em atividades que privilegiam as habilidades passivas (compreensão oral e textual) quanto às habilidades ativas (fala e escrita) a produção da aluna fica aquém do esperado, no que tange o uso dos

verbos da língua inglesa. Sua dependência do dicionário, ainda, pode ser percebida – a aluna, sempre que em maior dúvida, recorre ao dicionário na tentativa de saná-la. Em relação às habilidades com melhor desempenho no processo de aprendizagem, a compreensão textual foi percebida pela aluna como a habilidade melhor desenvolvida:

Eu acho que é a leitura, não entendo tudo, mas o principal (Diana: Transcrição 05).

Cabe aqui atentarmos ao fato, mencionado anteriormente, de que Diana recorre ao dicionário constantemente quando em dúvida. Mesmo afirmando ser a leitura o elemento de maior facilidade em seu contato com o idioma, fica difícil apurar, quando em casa, sem a presença do instrutor, até que ponto a aprendiz necessita lançar mão do dicionário para compreender um texto. No entanto, entendemos ser relevante a afirmação da aluna de que “entende o principal”, pois podemos inferir que ela adquiriu a competência de entender um texto mesmo nos momentos em que a consulta ao dicionário pode ter falhado.

4.1.2.4 Métodos de estudo e momentos de utilização do idioma

No que diz respeito aos métodos de estudo adotados por Diana para aprimorar-se na aprendizagem do idioma, nota-se uma ausência de sistematização dos mesmos:

Diana: Eu tento estudar em casa, ouvir música, ouvir um cd...

Pesquisadora: Tu tens acesso à *internet*?

Diana: Não. Eu até teria, mas não uso, eu não tenho o hábito de usar.

Pesquisadora: Tu vês filmes de vez em quando?

Diana: Sim, eu às vezes tento entender alguma coisa, sempre é uma maneira da gente praticar.

Pesquisadora: E tu lê coisas em inglês, fora da aula?

Diana: Só em livros, mas só quando a professora pede, eu não tenho muito o hábito de ler, não (Transcrição 06).

Pela sua fala, a aprendiz parece não ter adotado hábitos que a auxiliassem nas suas dificuldades com a língua-alvo. Desse modo, sua prática apenas corrobora a premissa da motivação para estudar a língua, o inglês para lazer, para uso próprio, uma vez que não costuma ler, tampouco usar a *internet* para ter contato com formas

autênticas do idioma. Apenas parece ter contato com a língua durante as aulas, ouvindo música e assistindo a filmes.

4.1.2.5 Atividades de aula em que se percebe maior rendimento

Quando indagada sobre as atividades realizadas durante as aulas que lhe proporcionam melhor desempenho, a aprendiz afirma se beneficiar especialmente dos momentos de instrução explícita:

Eu acredito que a parte de gramática, assim, no quadro, quando ela explica uma matéria nova, eu acredito que isso, para mim, seja onde eu tenho mais rendimento (Diana:Transcrição 07).

É curioso observarmos que, ao contrário do que aprendizes costumam externar – que rendem melhor com atividades de prática oral, produção textual, entre outras, que remetem ao seu perfil e que permitem a instantânea observação dos resultados – Diana prefere aquelas em que é levada a refletir sobre aspectos formais da língua, através de instrução gramatical. Acreditamos que tal fato se deve à carência de um estudo mais aprofundado da língua portuguesa, conforme afirmado anteriormente. Sendo assim, a aprendiz, muitas vezes insegura quanto às regras da língua portuguesa, que não é sua língua materna, lançaria mão desses momentos para sentir-se mais à vontade com a L2.

4.1.2.6 Estratégias para lidar com os erros

A postura da aprendiz quanto à identificação e reparo de erros, se levarmos em conta sua experiência prévia com a LE, denota certa dificuldade com aspectos mais formais da língua. Diana afirma ser capaz de identificar seus erros ocasionalmente, e, em caso de dúvida, perguntar ao professor:

Pesquisadora: Consegues identificar os erros e repará-los?

Diana: Às vezes sim, às vezes não, mas eu pergunto, se eu tenho dúvida, eu pergunto por que está errado, né? (Transcrição 08).

Na realidade, durante as observações, pudemos perceber que a aprendiz de fato fazia indagações quando em dúvida, nem sempre ao professor, como afirma, mas aos colegas, na maior parte do tempo. Fica difícil para o professor, nesse caso, aferir a real dificuldade da aluna e se essa foi efetivamente sanada.

Quando questionada se tornava a repetir os erros, a aluna reconheceu ser este fato comum na sua prática:

Eu acredito que acabo falhando depois, de novo. Eu acho que muitas vezes a gente esquece, não sei se é porque a gente não pratica muito, mas acontece, assim, de às vezes a gente barrar no mesmo erro novamente (Diana:Transcrição 09).

Sendo assim, podemos também concluir que a aprendiz pouco parece se beneficiar dos momentos de *feedback* fornecidos pelo professor e colegas, e que, nesse caso alguns itens oriundos de sua interlíngua estariam fossilizados. Daí a persistência do erro. Ainda, o pouco contato da aprendiz com a língua-alvo, nos momentos fora de sala de aula, seria outro fator que justificaria a ocorrência de erros persistentes, já que o tempo para prática de itens lingüísticos problemáticos não seria suficiente para a reparação desses erros.

4.1.2.7 Técnicas de correção

As técnicas de correção adotadas pelo professor, quanto à produção oral, variaram desde o fornecimento de correção explícita, elicitación, *recasts*, à repetição corretiva³². Vale ressaltar que durante a elicitación, os itens que estão sendo erroneamente formulados são explicados pelo professor, ao passo que, com os *recasts*, o aprendiz é levado à sua reformulação. Ainda, com a repetição corretiva, o professor repete a construção equivocada produzida pelo aprendiz, no intuito de que este perceba o erro e o repare.

No que tange à produção textual, o *feedback* fornecido abarcou um trabalho de reescritura de texto com a utilização de correção codificada. Dessa forma, os erros apresentados no texto eram destacados, com cada um recebendo um código de erro correspondente. O aprendiz era, então, solicitado a reescrever seu texto, utilizando um código de correção dos erros fornecido pelo professor, para, então, refazer as construções errôneas. O intuito dessa técnica era de estimular a tomada

³² A *correção explícita* é caracterizada como a clara indicação do erro cometido, com o imediato fornecimento da forma correta. A *elicitación* ocorre quando o professor induz o aluno à reflexão e correção das formas desviantes a partir de questionamentos. Já a *recast* é definida como a reformulação, por parte do professor, do erro produzido. Tal aparte costuma ser realizado de forma implícita, sem a indicação direta do erro em questão. Na *repetição corretiva*, finalmente, o professor repete o erro do aprendiz, ajustando a entonação de modo a chamar a sua atenção para o mesmo (LYSTER; RANTA, 1997).

de consciência (*consciousness raising*) do aluno de maneira que se evitasse a repetição de estruturas equivocadas.

Nesse sentido, Diana deu o seguinte testemunho quando indagada sobre o fornecimento de *feedback* corretivo nas suas aulas de inglês:

Eu acho que é importante. Até acontecem casos em que [...] a gente vê que está errado, e o professor não quer estar toda a hora ali, né, “ó, não é assim”, mas eu acho que é importante corrigir, porque a gente está ali pra aprender. Então, automaticamente se o professor não fala nada, é como se estivesse tudo bem (Diana:Transcrição 10).

Fica evidente na fala da aluna a necessidade de receber constante *feedback* do professor, por ocasião da ocorrência do erro. Tal postura denota, de certa maneira, a consciência da aprendiz acerca das estruturas errôneas que cometia, ainda que insegura sobre a melhor forma de repará-las. Também é relevante observarmos a consequência, para a aluna, da falta de *feedback*. Diana, nesse caso, entende a ausência de correção como indício de que seu *output* está em conformidade com o padrão. Talvez tenhamos aqui outro fator que possa levar à fossilização de itens desviantes da língua-alvo, haja vista que, *a priori*, a aprendiz se satisfaria com produções oriundas de sua interlíngua por considerá-las aceitáveis. Sendo assim, o uso persistente de tais estruturas denotaria a existência de itens resistentes à correção e, portanto, fossilizados.

No que diz respeito às técnicas adotadas pelo instrutor, que, na sua opinião, a favoreciam mais, a aprendiz frisou, novamente, a necessidade de receber *feedback* instantaneamente. Além disso, externou ter dificuldades com a compreensão dos códigos de erros e a sua aplicabilidade:

Eu acho mais eficaz no momento, ali, na hora, feito pelo professor. Códigos, para mim, são meio complicados (Diana:Transcrição 11).

Podemos inferir com essa fala que a aprendiz parece não ter claro para si a razão da ocorrência de certos erros, bem como desconhece a forma de corrigi-los. Tal dificuldade parece remontar às dificuldades apontadas anteriormente: o *background* escolar da aluna, suas dificuldades com a LM e LE, a falta de sistematização de hábitos de estudo e prática do idioma. Tais fatores impediriam que ela se beneficiasse dessa técnica de *consciousness raising*. Identificar o erro

cometido e repará-lo, portanto, foi tarefa de representativa dificuldade para a aprendiz, uma vez que os erros continuaram a acontecer.

4.1.2.8 Influência do fator idade

A fala da aprendiz – no que diz respeito à influência do fator idade no processo de aprendizagem da língua-alvo – reflete uma postura positiva frente ao processo como um todo. Percebe-se que, ao contrário de encarar as restrições cognitivas inerentes à idade durante a aprendizagem da LE como impedimento para um melhor desempenho, a aluna aceita as limitações que se apresentam, e encara a experiência de aprendizagem como oportunidade de exercício cerebral:

Eu acredito que a aprendizagem é um pouco mais lenta, não que a gente não vá aprender, eu acredito que todos têm a capacidade de aprender, e até acredito que seja uma maneira de tu praticares, de teres o teu cérebro sempre em andamento (Diana:Transcrição 12).

Aqui, é possível perceber novamente um dos objetivos para aprender o idioma externado pela aluna – praticar, exercitar o cérebro, *não parar*. Por estar inserida em uma turma de terceira idade – tendo colegas com as mesmas restrições devido à ausência de plasticidade cerebral pela faixa etária em que se encontram – a identificação com os mesmos acaba por gerar tal postura positiva.

Cabe aqui destacarmos a fala de Diana quanto ao déficit de atenção que afirma ter. Nesse sentido, a aprendiz afirma:

Eu até tenho um problema de família que...como é que eu vou te dizer, não é problema de memória, assim, mas a pessoa, digamos assim, tem mais um problema de concentração. E eu sou um pouco assim, também, então eu acredito que com o estudo é uma maneira de eu coordenar, trabalhar meu cérebro, então eu pretendo não parar mais de estudar (Diana:Transcrição 13).

Não possuímos laudo médico que ateste tal particularidade, no entanto, a aluna fez a afirmação baseada na mera observação do histórico familiar, sem ter recorrido a auxílio profissional que de fato aferisse a deficiência e prescrevesse atividade terapêutica que revertesse, ou ao menos atenuasse, essa dificuldade. No entanto, é interessante observarmos a percepção da aluna quanto aos benefícios do estudo – nesse caso da LE – para auxiliar com o exercício de funções cognitivas.

conseqüentemente, torna a cometer o erro. A aluna, provavelmente devido a essas dificuldades, pouco fazia uso do idioma em sala de aula espontaneamente. Ela freqüentemente recorria ao português para conversar ou pedir auxílio às colegas – não utilizando o idioma com o intuito de praticar a oralidade.

4.1.3.2 Produção escrita

Conforme mencionado anteriormente, há elementos da interlíngua da aprendiz claramente presentes na sua produção oral e não foi diferente na produção escrita. Nesse sentido, coletamos, a partir das produções textuais da aluna, uma gama de estruturas errôneas que, em alguns casos, dificultaram a compreensão da mensagem a ser dada.

Sendo assim, apresentaremos erros a partir das três produções coletadas para essa análise, em ordem cronológica, de maneira que se pudesse perceber alguma evolução.

➤ Aspectos lexicais

✓ Interferência:

- a) “(...) play soccer, *basquete boll*, *handeboll* (...)”;
- b) “(...) street *finish* (...)”;
- c) “(...) the garden *had* a door (...)”;
- d) “(...) *the same know a like to do* (...)”;
- e) “(...) *one right day* (...)”;
- f) “(...) *to form what was precise to kill, not a problem for he, what had one sick mind*”;
- g) “(...) *sequestrated* (...)”.

Na primeira ocorrência, percebe-se a ausência de pesquisa ao dicionário, o que gerou *basquete boll* em detrimento a *basket ball* – problema revertido na versão corrigida. Já em “b”, a aluna fez uma supergeneralização ao encontrar *finish* para *fim* (e não *end*, como seria o correto) para designar o *fim da rua* e, ao invés de realizar o reparo ao reescrever o texto, simplesmente omitiu a palavra na segunda versão, não solicitando auxílio para esclarecer a dúvida de vocabulário. Talvez

tenhamos aqui um sinal de esquiva (*avoidance*), com a aprendiz deixando de produzir estruturas da língua-alvo que não domina.

Um outro problema observado ilustra claramente a interferência da LM: o uso de *have* para indicar existência (construção c) ao invés do verbo *there to be*. Nesse caso, a aprendiz simplesmente ignorou a sinalização dada e repetiu exatamente a mesma construção na segunda versão. Nos itens “d” a “g”, contudo, observa-se construções com maior índice de interferência da LM, e, curiosamente, presentes na última amostra coletada (com exceção do item “d”, oriundo do segundo instrumento). Por essa ser uma atividade de prática livre – sem a obrigatoriedade de uso de determinados itens lingüísticos – podemos inferir que a aprendiz pretendeu expressar-se também com maior liberdade. Nesse sentido, percebemos a intenção de dizer em “d”: (*teremos um computador pessoal em que*) *o mesmo saiba como fazer (...)*, e a maneira encontrada pela aprendiz para corrigir-se foi (...) *it'll think how I*. Além de não ser capaz, *a priori*, de reformular sua produção conforme o padrão, Diana optou por substituir a mensagem original para *que pense como eu* – o que também não foi bem-sucedido.

Cabe aqui atentarmos para o fato de que a aluna, para ter ignorado a construção errônea, por não saber como repará-la, e ainda cometer outros erros, não buscou auxílio com o intuito de compreender, ao menos, como poderia formular suas idéias conforme o padrão da língua-alvo. O mesmo se aplica, portanto, às construções “e”, “f” e “g” – (...) *um certo dia (...)*, (...) *de forma que era necessário matar, nenhum problema para ele, que tinha uma mente doentia (...)* e (...) *seqüestrado (...)*, respectivamente. Entre essas construções, apenas “f” não foi efetivamente reformulada – foi, na verdade, omitida na segunda versão, prática adotada pela aprendiz sempre que não buscava esclarecimento. As demais receberam o necessário reparo por terem menor complexidade – sendo, assim, mais acessíveis ao inventário lingüístico da aprendiz.

➤ Aspectos sintáticos

Selecionamos, nessa seção, os erros sintáticos mais comumente cometidos pela aprendiz, os quais acreditamos ilustrar, de certa maneira, o seu grau de

proficiência bem como a sua capacidade em realizar reparos quando fornecido *feedback*.

✓ Artigos:

- a) “My memory is *a* computer control (...);”
- b) “(...) had *one* sick mind”.

Das duas construções, a aprendiz não soube explicar o porquê do emprego do artigo naquele momento, tampouco corrigi-lo na segunda versão do texto. A segunda ilustra um equívoco também ocasionado por interferência da LM, haja vista que, no português, diríamos que Fulano “tinha uma mente doente”. A aluna, nesse caso, optou por usar o numeral em detrimento do artigo indefinido “a”. O curioso é que, considerando que a aprendiz está no seu terceiro ano de estudo do idioma, o correto emprego dos artigos indefinidos da língua inglesa já deveria ter sido assimilado, uma vez que tal aspecto gramatical costuma ser apresentado no primeiro semestre de instrução e não costuma gerar maiores dúvidas. Quando muito, os aprendizes confundem os dois artigos indefinidos – *a* e *an* – entre si. Sendo assim, podemos inferir que tal ocorrência seria um indício de *backsliding*.

✓ Preposições:

- a) “My perfect house is *at* Gramado (...);”
- b) “(...) big places *for* play soccer (...);”
- c) “(...) because ____ this he was exposed *for* the public (...);”
- d) “The Phantom provoked some accidents *for* help Christine(...);”
- e) “(...)married (*with*) the Count”.

O erro apresentado em “a” remete a uma supergeneralização do uso das preposições de lugar, ainda que pareça ser também um indício de *backsliding*, considerando-se o tempo de exposição ao idioma, reparada na reescritura do texto. O que chamou nossa atenção, contudo, foi a repetida ocorrência de “*for*” em detrimento a “*to*” – observado em “b”, “c” e “d”. Mesmo no caso do emprego do infinitivo com a expressão de finalidade – *to help, to see, to watch...*, comumente presentes nos insumos de aula, a aprendiz optou por usar “*for*” em “b”. Nos casos

“b” e “d”, no entanto, houve o reparo necessário na segunda versão, o que não ocorreu em “c”, pois a aprendiz substituiu “*for*” por “*on*”. O que é relevante aqui é observarmos tal escolha que, ao menos, parece ter relação alguma com sua interlíngua, denotando ser essa uma escolha, a princípio, aleatória, sem uma justificativa aparente que a suporte.

Ainda em “c”, observa-se a omissão da preposição “*of*”, também por interferência, já que o objetivo aqui era dizer “por causa disso”. Nesse caso, a aluna meramente optou por omitir a construção completa ao reformular o texto, indicando não saber como efetuar o reparo. Finalmente, temos mais um caso de interferência em “e”, já que em português “casamos com” – e a regência aqui não permite o emprego de preposição. A aprendiz, no intuito de reformular a frase, simplesmente reordenou seus elementos, produzindo “*Christine and the Count married*”. Concluimos que, comunicativamente, tal tentativa foi bem sucedida, ainda que esconda a não correção da preposição.

✓ Ordem dos adjetivos:

a) “(...) *cup yellow* (...);

b) “(...) *side obscure and sick* (...).”

Em “a” e “b” percebemos, novamente, a clara interferência da língua portuguesa, pois ela pretendia dizer “taça amarela” e “lado obscuro e doente” – na ordem de substantivos e adjetivos. Cabe aqui observarmos a correção realizada em “a”, ao contrário de “b”, omitido da segunda versão. A aprendiz, inclusive, tem seguidamente lançado mão desse subterfúgio, supressão do item problemático na reescritura do texto, quando em dúvida de como efetuar o reparo de tais erros.

✓ Formas verbais:

a) “(...) the people *won't reading* books”;

b) “(...) one day he *know* Christine Dae and *fall* in love”;

c) “When Christine *die*, (...)”.

Os exemplos acima ilustram a dificuldade da aprendiz em perceber a estrutura padrão da língua-alvo e aplicá-la ao produzir textualmente determinados itens lingüísticos. É relevante discutirmos a premissa de que, na produção escrita, os aprendizes costumam ter melhor desempenho por terem maior tempo para a reflexão de tais itens, o que não observamos no caso de Diana, haja vista que a aluna realiza produções errôneas tanto na fala quanto escrita, ambas com erros de gravidade semelhante e que, seguidamente, atrapalham a compreensão do interlocutor. A aparente omissão que observamos em “a” – onde concluiríamos que a aprendiz pretendia produzir “*won’t be reading*” – na verdade é um caso de emprego do tempo futuro, com o uso correto do verbo auxiliar, mas com a conjugação inadequada do verbo principal (que deveria estar na sua forma básica, não no gerúndio). Não foi possível aferirmos até que ponto tal erro caracterizaria atrelamento à interlíngua ou LM da aluna, já que a língua portuguesa não possui estrutura semelhante para a expressão de futuro. De qualquer forma, na reescritura do texto houve a correção do erro.

Em “b” temos, em uma mesma sentença, dois problemas: a escolha inadequada do verbo – emprego de “*know*” para indicar “conhecer”, ao invés de “*meet*” – e o tempo verbal inadequado – tanto “*know*” (ou “*meet*”, que seria a escolha certa) como “*fall*” deveriam estar no passado. Podemos ter aqui um caso de interferência, já que na língua portuguesa podemos relatar ações passadas utilizando o presente – como em “ele a conhece e se apaixona”. É curioso observarmos que, na correção, a aluna passou a frase para o passado, no entanto, substituiu os verbos empregados na construção original, produzindo “*he saw Christine and loved madly*” – dessa vez cometendo outro erro, que seria a omissão do pronome objeto “*her*”, sem mencionarmos a mudança (ainda que leve) de sentido entre “*fall in love*” e “*love (somebody) madly*”.

Ainda, em “c”, percebemos outro caso de emprego de forma verbal equivocada – já que o tempo verbal – pelo contexto – está correto. A falha em empregar o marcador de terceira pessoa do singular indicaria outro caso de *backsliding* – primeiramente pelo tempo de exposição ao idioma e, em seguida, pelo fato de que tal erro costuma aparecer mais comumente em produções orais. Nesse caso, a aluna não entendeu o código utilizado para apontar o engano como indicador de problema na forma, mas no tempo verbal, e efetuou o reparo passando-

o para o tempo passado, simplesmente. De qualquer forma, não podemos perceber se – nesse caso – a aprendiz eficazmente se apropriou do *feedback* fornecido quanto à conjugação da terceira pessoa do singular no presente.

4.2 APRENDIZ FABIANA

4.2.1 Resumo

51 anos, professora aposentada.

4.2.2 Perfil socioeducativo

4.2.2.1 Experiência prévia com o idioma

Fabiana, ao contrário de Diana, possui maior grau de instrução, e, conseqüentemente, maior vivência com o meio acadêmico:

Fabiana: Fiz Letras e lecionei um pouco.

Pesquisadora: Fizeste só Feevale, nenhum outro cursinho?

Fabiana: Não, só Feevale.

Pesquisadora: Nem viajaste?

Fabiana: Não, não deu ainda (Transcrição 14).

Antes da graduação, a aprendiz relata a experiência tida com o idioma, e é interessante observarmos a semelhança metodológica de ensino de línguas nos dois níveis. Nesse caso, conforme o testemunho de Fabiana, tanto o Ensino Médio quanto o curso de graduação se caracterizaram por suprir um ensino mais tradicional da língua-alvo:

Pesquisadora: Que tipo de contato com o inglês tiveste antes da faculdade?

Fabiana: Eu comecei a estudar inglês já no antigo ginásio, na segunda, terceira série, também tive inglês na quarta série, depois em todo segundo grau, e depois na faculdade.

Pesquisadora: Como eram essas aulas no ginásio?

Fabiana: Era bem mais a gramática, a gramática e escrever, escrever bastante ler. Não dava tempo de conversação.

Pesquisadora: Na faculdade?

Fabiana: É, na faculdade também eram mais ou menos as mesmas coisas, por isso que eu tenho mais dificuldade na conversação, pois nunca foi dada ênfase a isso, mais era escrever, saber fazer um texto, saber corrigir um texto, saber fazer um resumo, era mais assim, e a gramática (Transcrição 15).

Independente do tipo de instrução recebida durante sua graduação – mais formal, com ênfase no estudo de aspectos gramaticais e lexicais – acreditamos ser essa uma grande vantagem perante o outro sujeito da pesquisa, pelo tipo de instrução e tempo de exposição à língua-alvo. Ora, é sabido que cursos de Letras, nos dias de hoje, têm duração mínima de seis semestres, o que, antigamente, dependendo da grade curricular do curso, durava em torno de oito a dez semestres. Sendo assim, podemos concluir que – ao menos por esse tempo – a aprendiz teve maior contato com a língua, com um estudo mais aprofundado – *a priori* – de aspectos lingüísticos que não possuem (ou possuíam) tanto destaque em cursos livres de idiomas.

4.2.2.2 Motivação para estudar a língua

Se levarmos em consideração a escolha da aprendiz quanto ao seu curso de graduação, é possível concluirmos que sua identificação com o idioma é de fato expressiva. Fabiana externa sua preferência pela língua ao afirmar:

Eu sempre gostei de línguas, eu fiz Letras, é uma coisa que sempre me interessou bastante (Fabiana:Transcrição 16).

É interessante percebermos, ainda, a intenção de estudar um idioma como estímulo para exercitar o cérebro. Como professora aposentada, a aluna entende o estudo de uma língua estrangeira também como meio de retomar e praticar o que foi visto na universidade. Fabiana, no entanto, afirma não ter interesse de cunho mais prático no idioma, como podemos reconhecer no depoimento a seguir:

Fabiana: (...) e também que a gente ouve falar muito que isso é muito bom pra amadurecer a mente, para ajudar a desenvolver os neurônios, e não deixá-los envelhecer.

Pesquisadora: Nenhum motivo profissional?

Fabiana: Não tenho intenção de aplicar em nada, é pro meu conhecimento próprio, mesmo.

Pesquisadora: É o que tu aprendeste na faculdade?

Fabiana: É, eu tenho aquilo guardado no fundo da mente, mas se a gente não for praticando, não for procurando conversar com alguém, a gente vai esquecendo.

Pesquisadora: Chegaste a dar aula de inglês?

Fabiana: Sim, dei por dois anos para 4^a e 5^a séries (Transcrição 17).

Também não podemos nos furtar de observar sua curta experiência docente, em que a aluna afirma ter lecionado a língua estrangeira por apenas dois anos. Após esse período, não mais se interessou pelo ensino da língua, dedicando-se somente ao português, e tampouco buscou aprimorar-se, ao menos até ingressar no curso de inglês para a 3ª idade, depois de aposentada.

4.2.2.3 Dificuldades e habilidades com o idioma

Quando indagada sobre os aspectos em que encontrava maior dificuldade e facilidade durante a aprendizagem da língua-alvo, Fabiana deu o seguinte testemunho:

Eu acho que até aprendo bastante, mas assim, muita dificuldade para escutar, para entender, e leio, praticamente leio tudo, escrevo tudo, tenho bastante facilidade na gramática. Porém, a dificuldade muito grande quando escuto é entender, porque muitas vezes eu primeiro tenho que pensar no significado da palavra, e aí, no que eu estou pensando no que eu escutei, já passaram mais dez. Eu perco, daí, o sentido do que eles estão falando. E para falar também é um pouco difícil, mas menos do que é para escutar (Fabiana: Transcrição 18).

Percebemos, na fala da aluna, dois indícios significativos que ilustram o seu perfil de aprendiz do idioma. O primeiro remonta à sua instrução no curso de graduação – o que explicaria sua alegada facilidade com aspectos formais do idioma, refletindo em uma maior familiaridade – e, por conseguinte, facilidade – com a compreensão e produção escrita. O período de curso da faculdade de Letras, na época com um enfoque mais tradicional – priorizando o léxico – explicaria tal particularidade. Por outro lado, a aluna expressa sua dificuldade com a compreensão (e expressão) oral.

É possível identificar aí, além da influência do tipo de instrução recebida, com foco nos aspectos formais do idioma em detrimento dos aspectos de cunho comunicativo, um reflexo do fator idade, interferindo no domínio das habilidades orais. Sendo assim, com o início de estudo da língua-alvo após o período crítico, no seu caso, durante a graduação, Fabiana possuiria restrições cognitivas marcadamente alusivas às duas habilidades orais (tanto a produção quanto a compreensão). Ainda assim, é pertinente destacarmos que a aprendiz se expressava oralmente com relativa competência, apresentando maior dificuldade

apenas com aspectos fonológicos (sotaque, problemas com fonemas não pertencentes ao inventário fonológico do português) – devido à interferência da LM, o que remonta, novamente, às restrições influenciadas pelo fator idade. Fabiana fazia bom uso dos itens lingüísticos trabalhados em aula, empregando-os com considerável acurácia, bem como auxiliava, por vezes, seus colegas quando esses tentavam expressar-se na língua-alvo.

O início, segundo a aprendiz, exigiu certa adaptação ao novo formato de instrução – que possui um enfoque comunicativo – devido à sua experiência prévia com o idioma na graduação. Nesse sentido, Fabiana externou sua dificuldade inicial como podemos observar a seguir:

Olha, acho que no começo a gente acha muito difícil, porque a gente acha que é completamente sem pé nem cabeça, que eles estão dizendo tudo errado, que não é assim, não pode ser, e a gente quer adaptar o inglês para o português (Fabiana:Transcrição 19).

Contudo, a aluna prossegue argumentando que percebe progresso pelo tempo de exposição à língua-alvo, com a consciência de que não necessita mais lançar mão da LM para comunicar-se em inglês:

Fabiana: Mas no nível em que eu estou, eu mais ou menos acho que já absorvi isso aí, já não tenho essa dificuldade.

Pesquisadora: Não ficas pensando em português para depois passar pro inglês?

Fabiana: Não, acho que já tenho bastante conhecimento, já automaticamente às vezes até já vou dizer uma expressão assim, que de repente já me vem em inglês (Transcrição 20).

4.2.2.4 Métodos de estudo e momentos de utilização do idioma

A fala da aluna quanto às suas estratégias de estudo denota sua preocupação em ter um rendimento satisfatório. Novamente, não podemos dissociar sua postura da sua formação de professora de português e inglês – ainda que Fabiana tenha se dedicado ao ensino de português, basicamente. Nesse sentido, o período passado na graduação, de certa forma, lhe facilitou no processo de *consciousness raising* (tomada de consciência) para o aprendizado de um idioma. A aluna foi, de certo modo, instrumentalizada com noções de como obter melhor rendimento na aprendizagem da língua inglesa, e isso reflete na sua postura de aprendiz, mais autônoma, por conseguinte:

Fabiana: Eu procuro, por minha própria conta, ler bastante, quando eu estou vendo filme eu tento entender, quando eu escuto minhas músicas eu tento entender, eu tenho umas letras de música que vêm no cd aí eu tento cantar junto, acompanhar para entender o que está ali, faço exercícios na *internet*...

Pesquisadora: Tens acesso a algum outro material de inglês?

Fabiana: Sim, sempre compro, cada vez que tem Feira do Livro compro livro em inglês (Transcrição 21).

Quando indagada sobre as oportunidades de uso do idioma fora do ambiente de sala de aula, a aprendiz complementa:

Fabiana: Só quando estou vendo filmes que eu tento entender, mas na vida prática nunca precisei, não tive oportunidade.

Pesquisadora: Nem *internet*, por exemplo, em que tu acesse também *sites* em inglês?

Fabiana: Não, ainda não.

Pesquisadora: E tentas entender as letras das músicas de teus cds e cantar?

Fabiana: Sim, sim.

Pesquisadora: Com que frequência?

Fabiana: Não muita, deveria ser mais (Transcrição 22).

Ainda, cabe aqui destacar a postura pró-ativa de Fabiana quanto ao seu papel de aprendiz da língua, que transparece nesse depoimento:

Fabiana: É, assim, nesses métodos que eu uso, né, porque na sala de aula a gente tem que ir fazendo o conteúdo que a professora está dando, não pode ficar pedindo atenção especial pra gente, né, então é mais o meu próprio esforço mesmo e, quando eu não sei as palavras, vou consultar no dicionário, vou procurar o que a gente aprendeu até que se encaixe com essa questão.

Pesquisadora: Igualmente tu perguntas pra professora, conversa com os colegas pra conferir se aquilo que estás achando é aquilo mesmo?

Fabiana: Sim, sempre que temos oportunidade a gente procura esclarecer na aula (Transcrição 23).

Assim, fica claro o papel da postura da aprendiz durante o processo de aprendizagem. Quando são tomadas atitudes positivas que corroboram para um maior progresso na língua, é redundante frisarmos o quanto tal postura reflete em um melhor desempenho lingüístico. E é o que podemos perceber no caso de Fabiana.

4.2.2.5 Atividades de aula em que percebe maior rendimento

Conforme a fala abaixo, percebemos que a aprendiz identifica-se com aquelas atividades que exijam maior desembaraço verbal:

É quando fazem algum tipo de jogo em que a gente tem que pensar rápido, responder rápido, ou quando pedem pra gente escrever alguma (coisa) sobre um tema, que eu vejo, assim, eu percebo que eu já tenho vocabulário pra descrever alguma coisa sem consultar dicionário, sem precisar procurar as palavras. Também quando é proposto algum trabalho individual, né, que eu tenha que apresentar, esse ano a gente apresentou muita coisa oral, então o trabalho que a gente tem que apresentar sozinha lá na frente, e aí que eu preparo em casa e falo “isso aqui eu sei fazer”, sem muita pesquisa, e consigo apresentar o trabalho sem ler, já falando, é nesse momento que eu sinto que eu já estou dominando (Fabiana:Transcrição 24).

O que podemos inferir, pela sua fala, é que, ao desempenhar determinada tarefa oralmente – sem ter havido a necessidade de uma maior preparação prévia – a aluna demonstra perceber mais facilmente o seu progresso. Mesmo naquelas atividades em que se irá falar sobre algum assunto, o que normalmente exige algum tipo de pesquisa ou preparo, ao conseguir elaborar sua fala sem grande ajuda de um dicionário, ou qualquer outro material de apoio, Fabiana demonstrou estar ciente de sua capacidade lingüística.

4.2.2.6 Estratégias para lidar com os erros

No que tange à ocorrência e à percepção dos erros, a aprendiz afirma estar ciente dos momentos em que formula estruturas erroneamente:

Normalmente, quando eu faço o erro eu já me dou conta do que eu fiz, e até as minhas colegas na aula eu seguidamente estou corrigindo também (Fabiana:Transcrição 25).

Nesse momento, não podemos refutar a experiência tida por Fabiana no curso de graduação, o que acreditamos permitir essa percepção mais apurada, principalmente, acerca dos aspectos lexicais e sintáticos da língua. Ainda, por ter recebido formação com um enfoque mais tradicional, através da abordagem da Gramática e Tradução, conforme relato da aluna, tal fato explicaria o hábito de corrigir as colegas e a si própria, haja vista que o foco da instrução, por conseguinte, seria na forma.

Também é interessante nos debruçarmos sobre o relato de Fabiana acerca dos erros cometidos oralmente:

Pesquisadora: E oralmente, como tu percebes tua produção?

Fabiana: Com certeza eu cometo mais erros falando do que escrevendo, porque a gente fala rápido, mas também eu melhorei muito do começo até agora. As palavras já vêm com mais facilidade (Transcrição 26).

Nessa fala, podemos inferir que a aprendiz, mais uma vez, se projeta positivamente no processo de aprendizagem, denotando consciência de suas habilidades, e, conseqüentemente, dos diferentes resultados alusivos às diferentes habilidades lingüísticas em questão. Sendo assim, os resultados apresentados em uma produção oral e escrita difeririam pelos processos cognitivos que permeariam cada ocorrência, e a aprendiz, mesmo consciente de tal ocorrência, percebe algum progresso nas suas produções orais.

4.2.2.7 Técnicas de correção

Remetendo ao item anterior, em que a aprendiz expressava consciência da ocorrência do erro e realizava sua (instantânea) correção – tendo sido cometido por ela ou colegas – podemos perceber o papel de destaque que teriam as estratégias de correção adotadas pelo instrutor no processo de aprendizagem da aluna em questão. Nesse caso – talvez por sua formação – a produção de estruturas oriundas da interlíngua ou LM dos aprendizes não seria vista, por Fabiana, como mera etapa do processo, mas um aspecto preocupante que deveria ser prontamente corrigido. Sendo assim, conforme a fala da aluna, a correção que permitisse reparo imediato dos erros cometidos seria, *a priori*, ideal:

Pesquisadora: Que tipo de correção fornecida pelo professor facilita essa tua identificação do erro, que seria mais fácil para ti percebê-lo e corrigi-lo?

Fabiana: Eu prefiro que ele diga “ó, não é assim”, pra eu pensar como é que é, pra eu me dar conta do que eu errei, e quando a gente escreve, aquele método de botar código, porque sabe o tipo de erro que é e a gente mesma procura descobrir o que é que foi, é o que a gente mais grava depois o que é que foi (Transcrição 27).

A aprendiz, no exposto, demonstra sentir mais segurança quando corrigida explicitamente pelo professor, ou através do fornecimento de *recasts* – momento em que, conforme afirma, pode refletir sobre a correta construção do item lingüístico. Cabe aqui lembrarmos a adoção de correção codificada nas atividades de

produção textual pela professora, que também permitiram que o processo de tomada de consciência se instaurasse nesse momento, o que observamos a seguir:

Fabiana: A gente melhora um pouquinho, mas ainda falta muito, nessas duas coisas (*expressão oral e escrita*) eu acho que a gente evoluiu bastante com esse método.

Pesquisadora: Dos códigos de correção?

Fabiana: Sim (Transcrição 28).

Assim, consciente do tipo de erro produzido e do apropriado reparo a ser feito – através do método de correção codificada – a aprendiz afirma perceber a evolução lingüística de suas produções. Ainda que o método em questão tenha o foco na produção escrita, acreditamos que o processo de tomada de consciência que aí se instaura influencie, também, o desempenho oral da aprendiz.

4.2.2.8 Influência do fator idade

O fator idade, na concepção da aprendiz, remete à dificuldade natural de aprendizagem da língua por indivíduos que tenham passado pelo período crítico. É interessante observarmos a sua justificativa para a presumida “facilidade” que aprendizes jovens teriam, em contrapartida:

Pesquisadora: Na tua opinião, a idade interfere no aprendizado do idioma?

Fabiana: Ah, claro. Quanto mais jovem a pessoa começa, mais facilidade tem para aprender, né, porque a mente não tem muita coisa gravada (Transcrição 29).

Assim sendo, Fabiana, consciente de sua “limitação”, buscou meios de suprir tais dificuldades com a postura pró-ativa que observamos no decorrer das aulas. Dizemos isso, primeiramente, por acreditarmos, conforme mencionado anteriormente, na consciência que a aprendiz possui quanto ao processo de aprendizagem, durante o curso de graduação. Também cabe aqui apontarmos as motivações que levaram a aluna a estudar o idioma: a necessidade de manter-se neurologicamente ativa, a preocupação em ocupar o tempo ocioso, o que reflete no seu desempenho acima da média. Esses são fatores, portanto, que ao menos atenuariam as restrições cognitivas impostas pelo início do aprendizado de uma língua estrangeira após o período crítico.

alternativas que fossem ao encontro da norma. A aprendiz não raro fazia anotações dos *feedbacks* fornecidos – a ela e aos colegas e, freqüentemente, procurava testar oralmente as hipóteses formuladas, empregando-as nas mais variadas situações comunicativas. Tal hábito, acreditamos, teria sido um dos fatores determinantes para seu bom desempenho comunicativo, colocando-a entre os melhores da classe.

4.2.3.2 Produção escrita

Os erros que apresentaremos nessa seção advêm, na sua maioria, da interferência da LM da aprendiz. No entanto, por ser a produção escrita uma atividade que permite maior reflexão sobre as normas que regem determinados itens lingüísticos pertencentes à língua-alvo, a aluna em questão, que já obtinha bom desempenho oral, apresentou produções escritas de qualidade lingüística ainda superior. Cabe aqui salientarmos, ainda, que a aprendiz constantemente fazia uso do material didático disponível – livro-texto, dicionário, anotações de aula – para a realização das tarefas e, juntamente com o sistema de reescritura de textos através de correção codificada adotada pela professora, o resultado final era bastante satisfatório.

Conforme fizemos anteriormente, com o outro sujeito pesquisado, apresentaremos os erros a partir das três produções coletadas para essa análise, em ordem cronológica, de maneira que se pudesse perceber alguma evolução.

➤ Aspectos lexicais

Considerando-se o hábito da aprendiz de pesquisar regras e vocábulos ao escrever, o inventário de itens lexicais equivocados é deveras restrito. Ainda assim, mesmo com o cuidado ao escrever, Fabiana cometeu alguns – poucos – erros que creditamos, basicamente, à interferência do português:

- a) “(...) it was very *well-care*”;
- b) “I continued to walk and *met* a lake”.

Na primeira ocorrência, Fabiana claramente pretendia dizer “bem-cuidado” para referir-se ao jardim descrito no parágrafo. No entanto, o dicionário bilíngüe da aprendiz – para estudantes, versão simplificada – parece não ter dado conta de

fornecer-lhe a opção correta³⁶, que seria empregar “*care*” como verbo composto (*phrasal verb*) nesse contexto lingüístico – o que a levou à simplificação feita. Na segunda versão, reescritura do texto, a aprendiz, possivelmente, tendo novamente recorrido ao dicionário, optou pelo emprego – errôneo – do substantivo “*carefulness*”. A falta de material didático mais completo, que pudesse fornecer mais subsídios lingüísticos, aliada à ignorância da estrutura mais adequada ao contexto, levou a aluna à falha em realizar o reparo necessário. Já em “b”, por conseguinte, a transferência apresenta-se de modo mais claro com o emprego de “*meet*”, com o intuito de expressar “encontrar”. Quando chamada a atenção para o equívoco, na segunda versão, Fabiana optou – acertadamente – por “*find*”. É curioso observarmos que, por provável distração da professora, apenas essa ocorrência de “*meet*” fora destacada, a aprendiz, no mesmo texto, produziu “*I met* a big and modern resort*” e “*I met* a high (...) wall*”, ambas sentenças anteriores à estrutura marcada com o código de erro. Sendo assim, tais erros foram mantidos na segunda versão, provavelmente pelo fato de a aluna ter entendido que tais produções estariam de acordo com a norma – já que não haviam sido marcadas. No entanto, não percebemos nas produções subseqüentes a ocorrência do mesmo erro, o que poderia ser um indício da sua erradicação.

➤ Aspectos sintáticos

Selecionamos novamente, para essa seção, os erros sintáticos mais comumente cometidos pela aprendiz, os quais acreditamos ilustrar, de certa maneira, o seu grau de proficiência – bem como sua capacidade em realizar reparos quando fornecido *feedback*.

✓ Artigos

- a) “(...) it had a red wine”;
- b) “(...) he was exhibited in circus”.

As ocorrências apresentadas, ao nosso ver, são mais uma clara demonstração de interferência de sua LM, haja vista que, em português, a construção “*tinha um (pouco de) vinho tinto*” – com o intuito de indefinir a quantidade

³⁶ Cared for.

do objeto ao qual se refere – é aceitável, daí o emprego do artigo. Em “b”, também por interferência, a supressão do artigo remete à possibilidade de dizer, em português, “ele era exibido no circo” – mesmo com a possibilidade de escolher empregar o artigo definido “*the*”, ainda que com ligeira mudança de significado, ao invés. No entanto, não interpretamos os dois equívocos como indícios de *backsliding*, já que essas foram as únicas ocorrências de emprego errôneo de artigos, nas amostras coletadas. Além disso, cabe aqui elucidarmos que, em ambos os casos, Fabiana realizou o devido reparo ao reescrever as duas passagens nas referidas produções textuais.

✓ Preposições

- a) “I sat close the lake”;
- b) “(...) instead images”;
- c) “(...) took him *for* the Opera House”;
- d) “(...) he fell in love *for* Christine”.

O correto emprego de preposições é problemático para qualquer aprendiz de inglês devido à complexidade das regras que regem tal item lingüístico, o que não seria diferente com Fabiana. Nas duas primeiras produções, a omissão das preposições correspondentes à “de”³⁷ pode denotar insegurança da aprendiz quanto à escolha mais apropriada – ainda que a grande maioria dos dicionários bilíngües para estudantes tragam exemplos de emprego dos verbetes, bem como algumas notas gramaticais. Com o fornecimento do código de erro apropriado, no entanto, só houve reparo no segundo caso. Em “a”, a aluna optou, equivocadamente, por “*at*”, escolha justificada, talvez, pela supergeneralização da noção de “lugar” atrelada a algumas preposições (*in, on, at*). Na construção “c”, por outro lado, temos a supergeneralização do emprego de “*for*” para designar destino, também bastante comum nas produções de aprendizes brasileiros – não havendo mais de uma preposição no português com esse significado, tampouco diferença marcada entre “*to*” e “*for*”, que facilite a escolha de uma e ou de outra. Nesse caso, contudo, o reparo foi devidamente realizado. Em “d”, a dificuldade deu-se, novamente, por transferência da LM. Na língua portuguesa, nos apaixonamos *por* alguém, ao passo

³⁷ Close to= perto *de* / instead of= ao invés *de*.

que, na inglesa, a escolha acertada seria “*with*”. Novamente, afirmamos a disponibilidade de notas gramaticais em muitos dicionários para estudantes que impediriam tal dificuldade, no entanto, a aluna parece, ao tomar determinadas decisões, externar certa “segurança” quanto a determinados itens, dada à semelhança com alguns aspectos de sua LM, o que a impediria de consultar o dicionário nesses casos. Tal decisão é deveras arriscada, visto que, sem o devido *feedback*, alguns itens mais complexos – regência verbal, por exemplo – poderiam, ao menos, estabilizar. Mesmo na ocasião da reescritura do texto, ao ser orientada a buscar a preposição apropriada, a aluna, equivocadamente, cometeu outro erro ao optar por “*to*”, mantendo a supergeneralização. O raciocínio da aprendiz, *a priori*, externa mais uma vez a influência da língua-materna sobre suas produções, já que temos a substituição de uma preposição por outra de significado equivalente.

✓ Pronomes

- a) “(...) in front of *its* (...)”;
- b) “ I (don’t) have much knowledge about”;
- c) “(...) people were vere bad with *he*”;
- d) “Christine, may times, almost loved *he* (...)”.

Fabiana, devido ao seu tempo de aprendizado do idioma, domina, como qualquer aluno de nível básico dominaria, o emprego de pronomes pessoais. No entanto, o mesmo parece não acontecer com os pronomes objeto, haja vista que a aprendiz, mais de uma vez, apresentou dificuldades quanto ao seu uso, nos mais variados graus. Em “a”, por exemplo, a confusão deveu-se à supergeneralização do emprego do plural – o emprego de “s” age como marcador de plural na língua portuguesa, diferente da inglesa. Sendo assim, pretendendo dizer “deles”, a aluna empregou “*its*” ao invés de “*them*”. Nessa ocorrência, a aprendiz não deu conta de encontrar a forma correta, empregando “*their*” na reescrita. Em “c” e “d”, temos outro caso de transferência, pois não é considerado desvio, no português, dizermos “as pessoas eram ruins com ele”. Ainda que a produção “Christine, muitas vezes, quase amava ele*” não venha ao encontro da norma culta de nosso idioma, ela é perfeitamente compreensível e aceitável em um âmbito mais coloquial, daí a escolha de “*he*”, tanto em uma produção, como em outra.

Com o fornecimento de *feedback*, contudo, a aprendiz realizou o devido reparo, substituindo “*he*” por “*him*”. A construção “*b*”, porém, diferencia-se das demais por, primeiramente, não constituir interferência da LM. Dizemos “não tenho muito conhecimento sobre isso”. Resta-nos inferir que tal equívoco tenha sido causado pelo fato da aluna supor – hipoteticamente falando – que “*about*”, sozinho, pudesse fazer o papel de “disso”³⁸ – fazendo-nos voltar, mais uma vez, à hipótese de interferência. Cabe-nos informar que, ao reescrever o texto, Fabiana acrescentou, contudo, o pronome adequado. Ainda assim, tal aspecto sintático, pelo nível de proficiência da aluna, já deveria estar dominado, podendo caracterizar-se outro indício de item estabilizado.

✓ Formas verbais

- a) “(...) nothing *substitute* it”;
- b) “(...) people *will be play* (...)”;
- c) “(...) scars *wasn’t* only (...)”;
- d) “The Phantom *could not be tried* (...)”;
- e) “(...) he *did blackmail* Christine (...)”.

No que tange ao emprego das formas verbais, podemos observar alguns problemas. Em “a”, a supressão do marcador de 3ª pessoa do singular “s” poderia ser, a primeira vista, um indício de *backsliding*, haja vista o nível de proficiência da aprendiz. Contudo, acreditamos que também poderia ilustrar o estranhamento da aluna com o pronome “*nothing*” – e o tratamento de 3ª pessoa do singular que recebe – o que teria impedido a correta conjugação do verbo. Apesar de não ter feito a devida correção na segunda versão do texto, tal erro não foi repetido em outros momentos – e com outros pronomes – o que refutaria a hipótese de *backsliding*. Em “c”, temos um problema com a noção de plural, apresentada algumas vezes nas produções escritas, apesar de mais atreladas a noções equivocadas de itens lexicais³⁹, em que não se observou a conjugação do verbo,

³⁸ Eu não tenho conhecimento *disso*.

³⁹ *Peoples* com sentido de pessoas; *others things*.

respeitando-se a noção de plural do substantivo. Com o fornecimento de *feedback*, no entanto, a aprendiz efetuou o reparo necessário na segunda versão.

Acreditamos que, em “b” e “d”, houve uma supergeneralização da regra de conjugação dos verbos modais, pois a aluna insistiu em inserir o verbo auxiliar “*be*” em ambas as produções – como se esse fosse parte integrante de tais estruturas. A segunda construção (“d”) se apresenta ainda mais complexa, visto que se trata de um modal na forma perfeita, exigindo a produção “*the Phantom couldn’t have tried*”, levando-se em consideração o contexto – ainda não suficientemente praticado e interiorizado pela aluna. Na primeira ocorrência (“b”), naturalmente, observa-se a correção na reescrita, o que não ocorreu na segunda, fato compreensível dado o pouco contato com tal estrutura até o momento. Finalmente, em “e”, vemos a confusão da aprendiz com o verbete “*blackmail*”. Fabiana parece ter confundido um verbo regular que deveria ter sido conjugado no tempo passado sem maiores problemas, já que parece ter assimilado o emprego desse tempo verbal, por não cometer erros ao empregá-lo, com um substantivo, daí a inserção de “*did*”. Cabe aqui frisarmos que “*did*”, nesse caso, não foi escolhido por Fabiana por poder agir como intensificador – como quando dizemos “*I did miss the train*”, construção em concordância com a norma e perfeitamente inteligível para um nativo. Ao ser chamada a atenção pelo fornecimento do código de erros correspondente, Fabiana conjugou, então, o verbo apropriadamente no passado.

Vale salientar que, em nossa opinião, o perfil pró-ativo da aprendiz, juntamente com o fornecimento de *feedback*, impediram a ocorrência de maiores construções-problema. No entanto, acreditamos que, dentre os itens discutidos, alguns poderiam se caracterizar exemplos de itens, no mínimo, estabilizados.

No capítulo subsequente, realizaremos uma análise comparativa dos dados coletados dos sujeitos pesquisados, estabelecendo relações entre suas particularidades no aprendizado da língua, os indícios de fossilização presentes nas produções de ambos e os possíveis resultados oriundos do fornecimento de *feedback* corretivo.

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.3.1 Considerações sobre a coleta e análise dos dados

Considerando-se a metodologia adotada para essa pesquisa – um estudo de caso de cunho exploratório – entendemos que restringir o universo de sujeitos a dois, de perfis e nível de aproveitamento distintos, permitiria uma visão mais completa e, conseqüentemente, acurada, do processo. Dessa maneira, seria possível um maior aprofundamento dos dados coletados, permitindo, assim, a análise de uma gama de itens que não poderia ser abarcada em uma pesquisa com outro tipo de orientação metodológica, daí a escolha dos variados instrumentos de coleta utilizados.

É pertinente, no entanto, apontarmos um fator que se apresentou limitativo no decorrer da análise, que vem a ser o tempo destinado à coleta de dados. Nesse sentido, podemos afirmar que foi insuficiente para que pudéssemos, com segurança, aferir se, de fato, itens lingüísticos – caso comprovadamente fossilizados – foram eficazmente reparados com o fornecimento de *feedback*.

Ao falar de formas fossilizadas, Selinker (2001) assegura que não é possível detectar se elas o são realmente sem um estudo longitudinal que avalie o desempenho dos aprendizes por cinco anos. Han (2004), no entanto, questiona se o estudo deve durar *apenas* este período de tempo, haja vista que seria relevante definir primeiramente quanto tempo é necessário para que um indivíduo adquira um item particular na L2. Sendo assim, o período letivo destinado à pesquisa não seria suficiente para sustentar a hipótese de fossilização de algumas estruturas lingüísticas, ainda que acreditamos que há fatores apresentados nos dados, que discutiremos nos itens a seguir, que corroboram para seguirmos tal premissa.

4.3.2 Considerações sobre os dados analisados

Quanto aos sujeitos escolhidos, a diferença de perfil entre as aprendizes é, ao nosso ver, decisiva para aferirmos sua competência na aprendizagem do idioma. Acreditamos que fatores como motivação para aprender a língua, experiência prévia, fator idade, métodos de estudo, por exemplo, tiveram clara interferência no processo de aprendizagem de ambas, resultando, assim, em efeitos distintos no que tange à

presença de indícios de fossilização e sua possível reversão. Sendo assim, iniciaremos nossas considerações abordando a primeira questão norteadora dessa investigação, que é aferir os fatores que contribuem para a fossilização.

O primeiro fator que entendemos ser de grande relevância é o fator idade. É interessante repararmos que, na entrevista estruturada, ambas as aprendizes afirmaram não interpretar sua faixa etária como a principal responsável por suas dificuldades, tampouco como empecilho para um melhor desempenho. Sabemos, no entanto, das restrições cognitivas impostas ao aluno de L2 que iniciou seu aprendizado após o período crítico.

Dekeyser (2000), nesse sentido, argumenta que adultos, se comparados a jovens aprendizes, perdem grande parte da habilidade de aprender um idioma sem refletir sobre sua estrutura e, por isso, têm que usar mecanismos alternativos, especialmente aqueles relacionados à sua capacidade de solução de problemas, a fim de aprender uma segunda língua. E são tais mecanismos que observamos na postura de Fabiana, que, curiosamente, é treze anos mais velha que Diana, mas é a que possui maior nível de proficiência.

Entendemos, pois, justamente pela necessidade de lançar mão de tais mecanismos, e por possuir características mais pró-ativas frente ao aprendizado da língua-alvo, que Fabiana possuiria essa vantagem lingüística. A idade, nesse caso – para a aprendiz em questão – ao mesmo tempo que impõe as restrições já discutidas, é também um fator determinante para seu perfil de estudante de inglês.

Han (2004) ainda complementa que, passada uma certa idade, os aprendizes têm dificuldade em aprender *muitas* estruturas, mas não *todas*. Assim sendo, quaisquer empecilhos lingüísticos enfrentados por Fabiana não seriam sumariamente fadados ao fracasso – pelo fator idade – primeiramente, pelo fato de a aprendiz buscar constantemente atenuá-los, e também por não representarem índice de falha na sua totalidade.

Com Diana, por outro lado, se levarmos em conta seu histórico de aprendiz e motivações para o aprendizado da língua, o fator idade é apenas mais um complemento às dificuldades por ela enfrentadas. Assim, somado à diminuição de plasticidade cerebral, que resulta em restrições cognitivas no aprendizado de uma

língua e ao pouco tempo de dedicação ao idioma, a passagem do período crítico viria a ser mais um empecilho para que a aluna chegasse a um nível de proficiência condizente com o tempo de exposição à língua.

Não podemos, no entanto, isolar a questão do fator idade do segundo fator que contribuiu para a possível fossilização de itens lingüísticos por pelo menos um sujeito estudado, que seria a sua experiência prévia, já que, como dito anteriormente, “(...) fator idade não pode ser separado de fatores tais como motivação, identidade social, e as condições de aprendizagem” (LIGHTBOWN; SPADA, 2000, p. 67).

Ambas, apesar de possuírem histórico diferente, passaram a se dedicar ao aprendizado da língua quando adultas. Novamente, destacamos o desempenho lingüístico de Fabiana, primeiramente por ter tido inglês desde o antigo ginásio, ainda que com uma abordagem com foco na forma, sem um maior trabalho com a oralidade, que se estendeu até o curso de graduação. Diana, por outro lado, além de ter o alemão como sua LM, teve experiência com o inglês (anterior ao ingresso no curso) considerada, por ela mesma, como pífia.

Aliado a isso, temos o presumido déficit de atenção, que parece ser herança familiar, pelo o que a aluna relatou, como mais um fator de dificuldade por ela enfrentado. Sendo assim, entendemos que o maior tempo de exposição ao idioma, somado a um maior contato com o meio acadêmico – tendo cursado Letras – faz de Fabiana, mais uma vez, uma aprendiz com clara vantagem lingüística sobre Diana. Nesse sentido, pelos resultados lingüísticos apresentados, podemos inferir que muitas das lacunas resistentes à correção apresentadas pelas alunas – ainda que em menor grau em Fabiana – remetem ao ponto de partida da aprendizagem da língua-alvo. Quanto mais tardio, mais chances há de se observar a fossilização de itens oriundos da interlíngua do aprendiz.

Os métodos de estudo e o tempo dedicado ao idioma também têm importante papel no desempenho dos sujeitos da pesquisa. Novamente, nesse caso, há inegável diferença entre as duas aprendizes. Diana afirmou não ter tempo para dedicar-se ao estudo da língua fora da sala de aula, não lê livros na língua-alvo, tampouco procura praticar o idioma em situações mais práticas, na *internet*, por

exemplo. Fabiana, como vimos no início do capítulo, amplia seu repertório lingüístico assistindo a filmes, lendo obras literárias em inglês, fazendo pesquisas, atividades que entendemos contribuir para sua melhor proficiência. Ora, sabemos da relevância da adoção de uma postura autônoma por parte do aprendiz ao aprender uma LE, bem como da necessidade de uma complementação do insuficiente tempo destinado à instrução em sala de aula. Por isso, o aluno que não dedica mais tempo para suprir essa defasagem fica em franca desvantagem perante o outro com um perfil mais participativo. Cunha (2003), nesse sentido, acrescenta:

As tarefas do aprendiz são, por conseguinte, três: primeiro, fazer sentido das tarefas instrucionais propostas na L2; depois, alcançar uma competência sociolingüística que permita uma participação maior e, finalmente, aprender o conteúdo propriamente dito (p.3).

Desse modo, parece-nos que Diana ainda teria uma longa caminhada na busca da superação de suas dificuldades. Possuindo as dificuldades cognitivas que observamos durante a coleta e análise dos dados, a aprendiz, sem adotar um trabalho sistemático de dedicação ao idioma, com o intuito de revertê-las, prosseguirá produzindo formas desviantes oriundas de sua interlíngua, muitas delas com alta probabilidade de fossilização, se não já fossilizadas. Fabiana, ao pesquisar vocábulos e estruturas na *internet*, em dicionários ou gramáticas, se não consegue reverter itens há muito fossilizados, ao menos pode prevenir a fossilização de outros, ou adiá-la.

Finalmente, aliado a essa problemática que remete a questões extrínsecas inerentes aos aprendizes, há o fator que, ao nosso ver, é o de maior relevância para complementarmos a compreensão dos resultados desta pesquisa: a motivação para estudar a língua. Os sujeitos da pesquisa, quanto a esse item, finalmente chegam a um ponto de concordância, ambas não têm necessidade de empregá-la em um âmbito mais prático (para o trabalho, por exemplo), tampouco o utilizam no dia-a-dia. As aprendizes relataram, como motivação de cunho intrínseco, principalmente, o exercício mental que o aprendizado de uma língua implica e um melhor aproveitamento de seu tempo livre.

Cabe aqui lembrarmos que Fabiana, como professora aposentada, e Diana, como proprietária de estabelecimento comercial, não vêem uso para o idioma a não

ser para o lazer, ou manter-se intelectualmente ativas, além de poderem compreender alguns filmes e músicas. Sendo assim, sem a urgência de ter bom nível de proficiência em uma segunda língua para fins profissionais, por exemplo, as aprendizes ao nosso ver, não teriam o devido estímulo e, conseqüentemente, resultados, se comparadas a aprendizes adultos com o mesmo tempo de exposição ao idioma com tal motivação. O que queremos argumentar é que, além do fatoridade, as aprendizes em questão podem ter, de fato, fossilizado elementos de sua LM ou interlíngua, pois a baixa motivação extrínseca viria a corroborar para a retenção de estruturas errôneas, visto que elas se encontrariam em um platô de relativo conforto.

Ora, não podemos ignorar o fato de que não existe a cobrança de excelência imposta por alguma exigência profissional, curso de graduação, ou qualquer outra razão que reflita em necessidade constante de acertar. Sendo assim, Fabiana e Diana, ao eximirem-se da obrigação da produção perfeita, estão mais propensas, ao nosso ver, a reter estruturas equivocadas. Mesmo Fabiana, que possui uma postura mais positiva, com produções mais condizentes com o período dedicado ao estudo do idioma, apresenta, pelo menos, indícios de fossilização fonológica. De qualquer forma, não se sente de fato pressionada a repará-los, pois o faz por questões intrínsecas, tem curiosidade, foi professora. Não há algo, ou alguém, que exija dessas alunas uma produção livre de falhas.

Cunha (2003), ainda, argumenta que, em um estudo realizado, concluiu-se o seguinte:

[...] aprendizes com baixa motivação extrínseca se saíram melhor em tarefas orais após a correção do erro, enquanto que aqueles com alta motivação foram mais bem sucedidos em tarefas orais sem o tratamento corretivo. Esse estudo salienta o fato de que os tratamentos instrucionais, tais como a correção do erro, podem interagir com as características do aprendiz e particularidades contextuais de maneira complexa (p.14).

Sendo assim, não podemos deixar de atribuir grande parte da ocorrência de itens fossilizados, ou indícios, a essa falta de um estímulo de cunho instrumental. Acreditamos ser mais fácil observar o devido reparo de itens fossilizados através do fornecimento de *feedback* corretivo naqueles aprendizes que possuam, além de habilidades cognitivas favoráveis, exposição a insumos de qualidade e,

principalmente, a motivação necessária que permitisse tal mudança de padrão lingüístico.

Quanto à segunda questão norteadora, que questiona até que ponto a fossilização seria reversível, entendemos que, considerando-se os fatores já discutidos, poucos foram os indícios de reversão apresentados pelas aprendizes, mais especificamente no que tange aos aspectos morfossintáticos do idioma. Pelo pouco tempo destinado à coleta dos dados e acompanhamento dos sujeitos, um período letivo, ao passo que Selinker (2001) entende que o tempo mínimo deveria ser de cinco anos, não podemos sustentar a hipótese de que tais itens foram de fato revertidos.

Consideramos pertinente, no entanto, nos aprofundarmos em um aspecto que, ao nosso ver, ilustraria fortemente a fossilização da interlíngua das aprendizes. As dificuldades lingüísticas de cunho fonológico possuem, acreditamos, a partir das observações realizadas, os maiores indícios de estarem fossilizadas.

Para sustentar essa hipótese, Scovel (1969), argumenta que a fossilização fonológica é inevitável em aprendizes de L2 adultos, já que crê que nenhum adulto jamais atinge a pronúncia perfeita de um nativo em uma segunda língua. Após a passagem do período crítico, desse modo, fica mais difícil para um aprendiz ter a pronúncia de um falante nativo. Sabemos de estudos que apontam aprendizes bem-sucedidos na aquisição de parâmetros fonológicos de uma LE, mas sustentamos a premissa de que tais casos – raros – remontam a aprendizes com fatores extrínsecos e intrínsecos excepcionais que favoreçam essa particularidade, entre elas a motivação. Nesse sentido, não nos parece que a motivação que levou os sujeitos de nossa pesquisa à aprendizagem do idioma, entender filmes, ocupar o tempo ocioso, exercitar o cérebro, seja suficiente para que tal mudança de fato ocorresse.

Ainda, entre as especulações feitas quanto à natureza da fossilização fonológica, Tarone (1995) sugere três influências que podem gerar o fenômeno da fossilização: a transferência, os processos reativados da aquisição da L1 e processos universais. Os erros de origem fonológica apresentados pelas aprendizes, problemas de ritmo e entonação, pronúncia equivocada de alguns fonemas

(/ð/,/ʒ/,/ʒ/, por exemplo), remontam, basicamente, aos dois primeiros fatores. A dificuldade que o falante de português tem em pronunciar as fricativas interdentais /ʒ/ e /ʒ/ caracteriza-se problemática na aprendizagem do inglês, uma vez que esses sons não existem na língua portuguesa e, por isso, o aprendiz é insensível a eles, não os percebendo e, paliativamente, os aproxima dos fonemas da língua portuguesa como /ð/, /ʒ/, /ʒ/, /ð/ ou /ʒ/. Tais ocorrências, freqüentemente causam, ao menos, problemas de compreensão, pois são fonemas que, na língua inglesa, levam à diferenciação de uma palavra ou de outra.

Ainda segundo a autora, a interferência da L1 na L2 quanto aos aspectos fonológicos é bastante evidente e, na maioria dos casos, permanece para sempre, mesmo em indivíduos que já adquiriram domínio sobre o vocabulário e a gramática da L2. Se considerarmos os fatores que influenciam o aprendizado de nossas aprendizes, conforme discutimos anteriormente, o reparo de tal aspecto torna-se, ainda, mais remoto. Nesse sentido, Lee (1980) acrescenta:

A correção dos erros fonológicos em um nível avançado e particularmente com aprendizes maduros pode significar uma afronta à dignidade pessoal e talvez mesmo à identidade cultural e nacional. Poucos esperariam que estudantes fossem capazes de atingir um sistema sonoro de falante nativo em sua segunda língua e a maioria dos aprendizes de L2 fora dos países falantes de língua inglesa se contentam em atingir um plateau em sua pronúncia de L2.

Esta é uma área onde a fossilização tende a ocorrer, e extremo cuidado necessita ser tomado em uma discreta política de tratamento contextualizado⁴⁰ (p.61).

Podemos dizer, então, que, ao menos nesse aspecto, as produções orais formuladas pelas aprendizes que apresentam desvios fonológicos apontam para a ocorrência de itens fossilizados. Nesse caso, aferimos que, mesmo com o fornecimento de *feedback*, o devido reparo não é observado, haja vista as restrições apresentadas por Scovel (1969), Tarone (1995) e Lee (1980), apenas para citar alguns autores que apóiam essa premissa. Se o fornecimento de *feedback* não é

⁴⁰ Correction of students' phonological errors at an advanced level and particularly with mature learners may risk affront to personal dignity and perhaps even to cultural and national identity. Few would expect students to be able to achieve a Native Speaker sound system in their second language and most L2 learners outside English speaking countries are content with achieving a plateau in their L2 pronunciation. This is an area where fossilization does tend to take place and extreme care needs be taken in a policy of discreet contextualized treatment.

garantia da ocorrência de *output* modificado no que diz respeito a outros aspectos lingüísticos – e, *a priori*, mais acessíveis para os aprendizes – não há como negarmos a dificuldade (e quase impossibilidade) da reversão da fossilização de itens fonológicos das aprendizes em questão.

Assim sendo, concluímos que a fossilização é passível de reversão caso os fatores aqui mencionados, motivação, exposição a insumo de qualidade, perfil pró-ativo do aprendiz, sejam considerados. No caso da fossilização fonológica, inclusive, vemos na alta motivação, tanto intrínseca como extrínseca, a saída para o reparo de tais itens, haja vista a existência de relatos de aprendizes adultos que foram bem-sucedidos nesse aspecto. Novamente, não é o que observamos em nossas aprendizes, pois mesmo com a observância de alguns desses fatores, o principal – a motivação – não parece ser suficiente de modo a gerar a mudança que estávamos esperando, quando iniciamos nosso estudo.

A terceira questão norteadora remete ao fornecimento de *feedback*, mais especificamente como se dá o *feedback* corretivo em turmas de aprendizes adultos. Nesse aspecto, acreditamos que a combinação de momentos de instrução implícita com explícita seria o ideal para essa faixa etária, pois as atividades de tomada de consciência induziriam o aprendiz a refletir e reformular suas hipóteses. Richards e Renandya (1999) acrescentam que “a principal finalidade (do processo) de tomada de consciência é desenvolver o conhecimento explícito da gramática⁴¹ (p. 169)”, processo que apresenta os melhores resultados em promover a reflexão sobre os aspectos formais da língua e o reparo dos itens desviantes. Uma combinação de vários tipos de *feedback* – reformulações, eliciações, repetições, *recasts*, e até correções explícitas (ainda que não permitem que o aprendiz faça o reparo ao cometer o erro) dão ao aprendiz a possibilidade de refletir sobre e negociar a forma das estruturas desviantes. Todavia, dentre tais possibilidades de *feedback*, observamos que aquelas que eliciaram o reparo do aprendiz, constituindo-se, portanto, em poderosas formas de encorajar reparos que envolvem mais do que a repetição do enunciado do professor por parte do aluno, foram o *feedback* metalingüístico e a eliciação. Os *recasts* também obtiveram boa resposta quando

⁴¹ [...] the main purpose of consciousness-raising is to develop explicit knowledge of grammar.

empregados como forma de *feedback*. O emprego dos códigos de correção, acreditamos, tiveram também grande relevância ao levar os aprendizes a refletir sobre a forma em suas produções escritas e, o mais importante, não causariam problemas de interpretação para o aprendiz, já que indicariam a fonte do erro, bastando ao aprendiz que buscasse os meios para realizar a correção.

Percebemos, porém, ao analisarmos os dados coletados, que o fornecimento de *feedback* não é garantia de reparo bem sucedido – basta retomarmos as produções de Diana. Ao contrário de Fabiana, que parecia se beneficiar dos momentos de *feedback*, efetuando o efetivo reparo na maioria das ocorrências, Diana, além de ter dificuldades na localização do erro (quando oral), freqüentemente não fazia uso do *feedback* por não conseguir interpretá-lo eficazmente.

Han (2003), nesse sentido, argumenta que “se aprendizes de L2 não respondem a *feedback* corretivo da maneira que o professor/pesquisador deseja, é possível que o *feedback* fornecido não seja apropriado”⁴² (p. 112). Pelo seu relato, Diana considerou o sistema de correção codificada utilizado nas produções escritas confuso, o que, além das restrições presentes discutidas anteriormente (fator idade, experiência prévia, motivação) – contribuiu para a falha em efetuar os devidos reparos. Isso explicaria, portanto, o desempenho da aprendiz tanto nas produções orais quanto escritas. Contudo, apesar de um dos sujeitos da pesquisa parecer não ter se beneficiado de grande parte dos *feedbacks* fornecidos, acreditamos que, tanto com a combinação de formas explícitas quanto implícitas de *feedback* evitariam a constante insensibilidade aos mesmos.

Os aprendizes, nesse sentido, quando diante de algum *feedback* ambíguo, teriam uma outra oportunidade de reflexão com a alternância de técnicas, encontraria, *a priori*, algum tipo de correção com a qual se identificassem. O que pretendemos frisar é que, apesar de haver divergências entre diferentes estudos quanto à eficácia dos usos implícito e explícito de *feedback*, acreditamos que sua eficácia dependerá de uma combinação dos mesmos, haja vista que estamos

⁴² [...] if L2 learners do not respond to corrective feedback in the way the teacher/researcher desires, it is possible that the feedback provided is not appropriate.

lidando com aprendizes adultos que demandam técnicas diferenciadas de aprendizagem.

Para concluir, a quarta questão que norteou nossa pesquisa busca identificar as estratégias que poderiam ser aplicadas com o intuito de reverter a fossilização em aprendizagens adultos. Os resultados obtidos com a análise dos dados nos levam à conclusão, basicamente, de que a instrução explícita é uma condição necessária para alcançar um alto nível de competência em uma LE, após passada a puberdade. Ao manter o foco em atividades de tomada de consciência, os instrutores podem auxiliar os aprendizes a identificar e justificar suas hipóteses, bem como a efetuar o devido reparo quando equivocadas. Dessa maneira, ao realizar essa reflexão, o aprendiz, *a priori*, se instrumentalizaria de modo a rever algumas questões lingüísticas desviantes do padrão.

Han (2004), nesse sentido, afirma que "restrições maturacionais e influência da língua nativa são os maiores determinantes da falta geral de sucesso no aprendizado de L2 de um adulto, porém o grau dessa falta pode variar de indivíduo para indivíduo devido ao funcionamento de outras variáveis"⁴³ (p. 125), variável que, segundo a autora, é a instrução. Para compensar tais restrições - idade, experiência prévia... – portanto, tais momentos que priorizam a tomada de consciência têm papel relevante.

Ellis (*apud* Han, 2004) complementa que uma das características da instrução é que ela pode tentar evitar a fossilização. Ele alega que

[...] aprendizes podem precisar de instrução focada na forma para torná-los conscientes dos fatores gramaticais que têm pouca importância comunicativa e/mas ainda constituem normas da língua-alvo. *Em outras palavras, a instrução formal serve para prevenir a fossilização*⁴⁴ (grifo do autor) (p.125).

⁴³ [...] maturational constraints and native language influence are the major determinants of the general lack of success in adult L2 learning, but that the degree of such lack of success may vary from individual to individual due to the functioning of other variables.

⁴⁴ Learners may need form-focused instruction to make them aware of grammatical features that have little communicative importance and yet constitute target language norms. *In other words, formal instruction serves to prevent fossilization.*

Caso não seja possível preveni-la, ou revertê-la, cremos que essa estratégia colabora para adiar, ao menos, a sua ocorrência. No caso das aprendizes observadas – onde identificamos vários indícios de itens fossilizados – tal enfoque pedagógico permitiria que outros – novos – itens fossilizassem. Isso não significa, contudo, que atividades de cunho implícito devam ser suprimidas, pelo contrário, tais atividades auxiliam o aprendiz a internalizar estruturas comunicativas.

Ellis (2003) frisa, ainda, que “discussões mais recentes sobre a metodologia de ensino de línguas têm enfatizado a importância de fornecer oportunidades para os aprendizes de se comunicarem”⁴⁵ (p. 571). Ambas aprendizes relataram apreciar tais atividades comunicativas. Fabiana, inclusive, afirmou serem os jogos, diálogos e apresentações orais os momentos em que observava maior rendimento. De fato, ao ser capaz de produzir estruturas em contextos similares à realidade, diálogos, por exemplo, o aluno pode aferir sua competência comunicativa, bem como buscar meios de rever os itens que precisam de atenção. Quando essa percepção é falha, como no caso de Diana, atividades com foco na forma podem, se não reverter, ao menos atenuar tais dificuldades.

⁴⁵ More recent discussions of language teaching methodology have emphasized the importance of providing opportunities for learners to communicate.

5 CONCLUSÃO

Nesse trabalho propusemo-nos a investigar a possibilidade da reversão da fossilização através do fornecimento de *feedback* corretivo do professor em resposta à produção errônea do aluno, com especial atenção às diferenciadas abordagens e métodos de instrução, como o foco na forma, *feedback* corretivo e instrução explícita, bem como o processo de tomada de consciência.

No segundo capítulo, vimos que, segundo Selinker (1992), formas oriundas da interlíngua do aprendiz fossilizam por mais que ele tente erradicá-las. Sendo assim, todo aprendiz, independente de fatores como língua materna, tipo de instrução e insumos recebidos fossilizaria, então, algum elemento lingüístico desviante da norma da língua-alvo. Em 2001, o autor complementa que, dentre os aprendizes de L2, apenas uma minoria – 5% – atinge um patamar lingüístico correspondente a de um falante nativo.

Abordamos também, nesse capítulo, as variáveis que interferem no processo de fossilização: satisfação das necessidades comunicativas, ausência de *feedback* corretivo, fator idade, motivação, entre outras, bem como o processo do erro na testagem de hipóteses. Nesse sentido, Rutherford (*apud* NUNAN, 1996) argumenta que:

Aprendizes não aprendem um aspecto gramatical perfeitamente, um de cada vez; ao contrário, eles aprendem vários aspectos de maneira imperfeita ao mesmo tempo. A aquisição é caracterizada por *backsliding* e *plateaus*, tanto quanto por progressos. Em outras palavras, este é um processo inerentemente “instável” um processo orgânico no qual a

interlíngua em desenvolvimento dos aprendizes progride através de seqüências de metamorfoses⁴⁶ (p.83).

Os erros são vistos, portanto, como parte do processo de aprendizagem, sendo necessários ao desenvolvimento lingüístico, representando, segundo Corder (1967), a discrepância entre a gramática da *competência transicional* do aprendiz e a da língua-alvo.

Finalmente, discorreremos sobre o papel do foco na forma no processo de aprendizagem de LE, mais especificamente no que tange à possível reversão da fossilização. Abordamos as diferentes técnicas que auxiliam o processo, dentre elas o fornecimento de *feedback* corretivo, instrução explícita e implícita e as atividades de tomada de consciência – *consciousness raising*. Concluímos que uma combinação do ensino da língua orientado para a forma e do ensino orientado para o sentido/significado apresenta-se mais benéfica para aprendizes adultos, haja vista que estes teriam, dessa maneira, a oportunidade de refletir sobre as produções feitas em um contexto comunicativo, com a possibilidade do reparo dos erros cometidos. Nesse sentido, apesar de algumas divergências entre diversos teóricos acerca da eficácia do emprego explícito e implícito de *feedback* corretivo, asseveramos sua eficácia a uma gama de fatores, tais como o fator idade, motivação para estudar o idioma, experiência prévia e nível de proficiência do idioma. Jiang (2000) reforça que o papel dos instrutores, enquanto agentes facilitadores da movimentação pelo continuum da interlíngua, seria de fornecer continuamente *feedback*, a fim de permitir que os aprendizes modificassem suas hipóteses acerca das funções e formas lingüísticas que utilizam.

No Capítulo 3, delineamos as questões metodológicas que nortearam a presente pesquisa, os procedimentos, bem como os instrumentos para a coleta de dados. Optamos, pois, por realizar um estudo de caso de cunho exploratório, o que justifica a gama de instrumentos adotados. Incluímos, também, a descrição do perfil dos sujeitos estudados.

⁴⁶ Learners do not learn one grammatical feature perfectly, one at a time, rather, they learn numerous features imperfectly at the same time. Acquisition is characterised by backsliding and plateaux, as well as by progressions. In other words, it is an inherently “unstable”, organic process in which the learners' appo-developing interlanguage progresses through sequences of metamorphoses.

No Capítulo 4, registramos, inicialmente, os resultados apresentados na coleta dos dados com o foco em cada sujeito. Nesse sentido, os dados coletados a partir dos instrumentos escolhidos para esse estudo foram analisados a partir de cada aprendiz, abarcando aspectos como a experiência prévia com a língua inglesa, a motivação para estudar a língua, dificuldades e habilidades com o idioma, métodos de estudo e momentos de utilização da língua, atividades realizadas em aula em que se observa melhor rendimento e estratégias para lidar com os erros.

Após, foi realizada uma seleção dos erros apresentados nas produções escritas e orais, com o cuidado de nos atermos aos indícios de fossilização presentes no *output* das aprendizes, focalizando itens lexicais, sintáticos e fonológicos.

No Capítulo 4, discutimos ainda os resultados obtidos na análise dos dados sob a luz do referencial teórico estudado. Primeiramente, avaliamos a metodologia de pesquisa adotada nesse trabalho, as limitações dos processos de coleta e análise dos dados, bem como as implicações de tais limitações para os resultados apresentados. Nesse sentido, chegamos à conclusão de que seria necessário um estudo longitudinal que avaliasse o desempenho dos aprendizes por, pelo menos, cinco anos – para que se aferisse se certas produções dos aprendizes estariam, comprovadamente, fossilizadas, conforme postulam Selinker (2001) e Han (2004). Contudo, acreditamos que fatores como a idade e a motivação para estudar a língua reforçariam a hipótese de fossilização de vários aspectos da interlíngua das aprendizes, mais marcadamente os de ordem fonológica.

Após essa primeira reflexão, passamos à discussão dos resultados obtidos face às questões norteadoras da pesquisa. Nesse sentido, chegamos à conclusão que as aprendizes estudadas, apesar das diferenças de ordem cognitiva, experiência prévia e perfil, possuem itens com fortes indícios de fossilização. E atribuímos tal fato à, basicamente, dois fatores, quais sejam, o fator idade e, principalmente, motivação para estudar a língua. Primeiramente, para dar suporte à nossa afirmação, Han (2004) argumenta que “todo aprendiz adulto está *universalmente pré-condicionado* à fossilização”⁴⁷ (p. 44) e, no caso das aprendizes

⁴⁷ [...] adults L2 learners are *universally preconditioned* to fossilization (grifo da autora).

em questão, pertencentes a uma turma de terceira idade, sendo que uma delas aposentada, isso se faz mais presente.

Nakuma (1998) ainda acrescenta que "as causas exatas da fossilização em aprendizes individuais estão além da generalização, a partir do momento em que os indivíduos percebem a realidade idiossincraticamente" (p. 253), o que pudemos observar nessa pesquisa. Assim sendo, muitos erros ocorrem - e se estabilizam – devido a um condicionamento ou falta de percepção sobre certas formas da língua em estudo, observadas no campo do léxico, da fonologia e da sintaxe. Entendemos que, devido aos fatores extrínsecos e intrínsecos já discutidos, as aprendizes, em maior ou menor grau, têm presente tais indícios de fossilização, de ordem morfossintática, lexical, fonológica, em suas produções.

No que tange à reversão dos itens fossilizados, entendemos que as aprendizes não apresentaram grande resposta ao fornecimento de *feedback* corretivo, que pudesse gerar uma mudança significativa no seu *output*. Ainda que Fabiana – pelo perfil autônomo que favorecesse um desempenho lingüístico superior ao de Diana – tenha de fato apresentado melhores resultados em suas produções orais e escritas, não podemos afirmar que tenhamos observado tal mudança. A aprendiz em questão se mostrava, realmente, mais sensível ao *feedback* fornecido, bem como realizava grande parte dos reparos necessários com eficácia. Conforme já discutimos, no entanto, não podemos asseverar com segurança até que ponto tais reparos tiveram uma maior duração a ponto de serem interiorizados na forma de *output* modificado. Com Diana, por outro lado, os resultados são mais desalentadores no que diz respeito ao trabalho de sensibilizá-la para a norma. Observamos que as tentativas de levar a aluna à negociação da forma⁴⁸ – conforme Lyster e Ranta (1997) denominam esse processo – apresentaram poucos resultados favoráveis. Seguidamente a aprendiz, quando apresentada aos erros cometidos, optava – ao invés de procurar indícios de como repará-los – por substituí-los por outros itens lingüísticos, seguidamente tão equivocados quanto seus predecessores.

Creditamos essa pouca sensibilidade ao *feedback* corretivo fornecido a, primeiramente, restrições cognitivas percebidas na aprendiz. Segundo Johnson

⁴⁸ *Negotiation of form.*

(1996), para que erros possam ser erradicados, o estudante, em primeiro lugar, deve desejar ou sentir a necessidade de eliminá-los. Se um número de erros persiste é porque os aprendizes sabem que podem ser compreendidos sem erradicá-los. No entanto, o que ocorre com Diana, ao nosso ver, não remete à sua satisfação comunicativa – haja vista que, seguidamente, as produções da aluna não eram compreendidas pelos colegas devido à complexidade dos erros cometidos.

Fabiana, por sua vez, apresentava tanto a necessidade de se fazer entender quanto a curiosidade em descobrir a norma que regia determinado item – hábito adquirido, provavelmente, enquanto estudante de Letras – e seguidamente procurava empregar tais itens nas produções subseqüentes. No entanto, apesar do melhor desempenho em efetuar reparos em aspectos de ordem morfossintática, basicamente, a aprendiz apresentou itens de ordem fonológica marcadamente fossilizados – creditados, principalmente, ao fator idade. Nesse sentido, apesar de seus esforços, a influência da LM, juntamente com a maturação de seu aparelho fonador, se constitui em elemento presente na sua fala, gerando elementos desviantes do inventário fonológico da língua-alvo nas suas produções orais. Cabe aqui frisarmos que o mesmo se observou em Diana, que além do português, o alemão sofria interferência da sua LM. Assim sendo, também não observamos *output* modificado nas produções das aprendizes, no que diz respeito aos aspectos fonológicos.

Não pretendemos acenar, apesar dos resultados dessa pesquisa, que a fossilização se apresenta irreversível, independente do fornecimento de *feedback* corretivo. É de suma importância atentarmos para, além das restrições cognitivas impostas pelo fator idade, a questão da motivação que levou as aprendizes em questão ao aprendizado da língua. Como vimos anteriormente, não há a pretensão, por parte das alunas, de utilizar o idioma para fins que demandariam a busca pela excelência lingüística, fins profissionais, por exemplo. Ora, a motivação de um aprendiz adulto que precise ter bom desempenho lingüístico para conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho competitivo – como é o atual – bem como para obter uma promoção ou passar em um teste de proficiência para um curso de pós-graduação, certamente é diferente da de uma professora aposentada, ou de uma comerciante sem curso superior.

Fabiana e Diana, como sabemos, vêem o aprendizado do idioma como uma válvula de escape, um momento de descontração e exercício do cérebro. Não há a cobrança do desempenho (quase) perfeito, nem por parte das alunas, nem por parte do curso. Vale lembrar que se trata de uma turma de terceira idade com ritmo de ensino desacelerado, respeitando as diferenças e limitações de cada indivíduo. Ainda que todo o aprendiz almeje satisfatório desempenho lingüístico, inconscientemente, a motivação dos sujeitos dessa pesquisa é que os diferencia, basicamente, de outros aprendizes adultos com outros fatores motivacionais.

Ellis (2003), nesse sentido, complementa que “a durabilidade de efeitos instrucionais está intimamente ligada à natureza da motivação do aprendiz”⁴⁹ (p. 638). Sendo assim, continuamos crendo que, através de uma combinação de estratégias metodológicas como o fornecimento de *feedback* corretivo e atividades de desenvolvimento de tomada de consciência (juntamente com um contexto comunicativo de aprendizagem), aprendizes teriam maiores oportunidades de gerar *output* modificado, resultando, então, na reversão da fossilização, ou ao menos no adiamento de sua ocorrência, caso se comprove a possibilidade de reversão.

Lanzoni (1998) afirma que

apesar de a fossilização implicar uma situação definitiva e irreversível, este conceito não é aceito de forma unânime na lingüística aplicada, preferindo-se assumir a possibilidade de que um aprendiz possa sair deste estado desde que se obtenham condições propícias para tal (p.62).

Afirmando isso, portanto, o autor se posiciona a favor daqueles que acreditam na “desfossilização”. Concordamos, ainda, com Cunha (2003), que complementa:

[...] o contexto de sala de aula de LE deve ser aquele em que os aprendizes tenham amplas oportunidades de usar a língua de forma criativa e obter *feedback* apropriado, com o qual possam, progressivamente, construir e aprimorar sua interlíngua em conformidade com as normas do idioma que pretendem dominar (p.165).

Cabe ressaltarmos que não tivemos a pretensão de esgotar o tema investigado, pois ainda há muito que se investigar sobre fossilização. Reconhecemos que nosso estudo constitui uma parcela diminuta de uma investigação maior, cuja amplitude não podemos mensurar. Sugerimos, portanto, o

⁴⁹ [...] the durability of instructional effects is closely linked to the nature of the learner’s motivation.

aprofundamento de questões sobre a reversão da fossilização através de um extensivo estudo longitudinal, abarcando o papel do *feedback* corretivo nesse processo. Obviamente, outros aspectos, tão ou mais pertinentes do que os apontados, podem ser objeto de investigação, haja vista que esse se trata de um campo inesgotável.

Espera-se, contudo, que esse trabalho seja uma contribuição acadêmica para professores de LE, no sentido de que os leve a refletir sobre o fenômeno da fossilização, bem como as implicações do fornecimento de *feedback* corretivo como agente gerador de *output* modificado.

REFERÊNCIAS

ANCKER, William. Errors and Corrective Feedback: Updated Theory and Classroom Practice. *Forum English Teaching Magazine*, Vol 38, n. 4, October/ December, 2000.

BAXTER, A. *Evaluating your Students*. Londres: Richmond Publishing, 1997.

BYRNES, H. (Ed). Learning Foreign and Second Languages Perspectives. In: *Research and Scholarship*. New York: Modern Language Association of América, 1998.

CHIN, Elizabeth; ZAOROB, Maria Lúcia. Output as input for further learning. *New Routes – Swings of the pendulum* #14, July 2001. p.34-36.

CORDER, S.P. The significance of learner's errors. *International review of Applied Linguistics*, n. 4, 1967. p. 161-170.

CUNHA, Ana Paula de Araújo. *O feedback corretivo como gerador de output modificado em classes comunicativas de inglês como LE*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Tese de doutorado).

DEKEYSER, R. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, #22, 2000. p. 499-533.

ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FINGER, Ingrid. Sobre a relação entre Gramática Universal e aquisição de Segunda Língua. IN: LEFFA, Vilson J.(Compilador). TELA –Textos em Lingüística Aplicada. Pelotas: Educat, 2003. (CD-ROM)

HAN, ZhaoHong. Fossilisation: From Simplicity to Complexity. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 6, n. 2, 2003. p. 95-128.

_____. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. New York: Multilingual Matters, 2004.

JIANG, Nan. Lexical representation and development in a second language. *Applied linguistics*, v. 21, n.1, 2000. p. 47-77.

JOHNSON, Keith. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

LANZONI, Hécio de P. *Percepção de fossilização e fatores associados na interlíngua de brasileiros adultos aprendendo inglês*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, 1998. (Dissertação de Mestrado em Letras).

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Teaching Language: from grammar to grammaring*. New York: Newbury House Teacher Development, 2000.

LEE, N. Notions of 'error' and appropriate corrective treatment. Hongkong Papers. In: *Linguistics and Language Teaching*, # 13, 1980.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of Form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, #19, 1997. p.37-66.

MARTINEZ, Francisco. From almost 0 to almost 100: some aspects of the interlanguage continuum. *The English Teacher*, Vol XVIII, September/1989.

NABER, T.; BLACKWELL, A. *English Know How – Student Book 3*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

NAKUMA, Constancio K. A new theoretical account of "fossilization": implications for L2 attrition research. *International Review of Applied Linguistics*, v. 36, n. 3, 1998. p. 247-256.

NEMSER, W. *Approximative systems of foreign language learners*. IRAL # 9, 1971. p.115-123.

NUNAN, David. An Organic Approach to the Teaching of Grammar. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, Vol. 9, 1996.

RICHARDS, Jack; RENANDYA, Willy. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. London: Cambridge University Press, 1999.

SCOVEL, Thomas. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, v.19, 1969. p. 245-254.

SCHIMIDT, R. *Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics*. AILA Review #11, 1994. p. 11-26.

SELINKER, L. *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman, 1992.

SELINKER, Larry; LAKSHMANAN, Usha. Language transfer and fossilization: the multiple effects principle. In: SELINKER, L.; GASS, S. *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1993. p.195-216.

_____. *On the notion 'IL competence' in early SLA research: an aid to understanding some baffling current issue*. 2001. Disponível em <<http://www.bbk.ac.uk/Departments/Applied Linguistics/Papers/LarryCompAbs.html>>. Acesso em 25.maio.2006.

TARONE,E. Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology. In: ECKMAN, F.; HIGHLAND, D.; LEE, P.; MILCHAM, J.; WEBER, R. (Ed.). *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, 1995. p.232-247.

VANPATTEN, B. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1996.

YIN, R. *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1994.

A P Ê N D I C E S

Apêndice A
QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

- 1) Por que estás estudando inglês?
- 2) Como foi tua experiência prévia com a língua?
- 3) Como percebes o teu aprendizado na língua?
- 4) O que fazes para obteres melhores resultados no aprendizado do idioma?
- 5) Utilizas o inglês em outras oportunidades que em sala de aula?
- 6) Na tua opinião, há diferenças de estrutura entre a tua LM e a LE? Como tu as percebes?
- 7) Quais atividades de ensino te fazem perceber um maior aproveitamento no ensino da língua?
- 8) Como trabalhas com as dificuldades no idioma? Como procuras sanar tuas dúvidas?
- 9) A correção por parte do professor contribui para a tua aprendizagem? Consegues identificar os erros e repará-los (que tipos de correção favorecem essa identificação e reparo)?
- 10) Em que momentos da aula sentes que estás rendendo mais?
- 11) Durante as aulas, compreendes as ordens de exercícios e explicações dadas pelo professor?
- 12) Durante teu aprendizado, sentiste, em alguma ocasião, que não estavas rendendo o que esperavas? Sentiste melhora? Em que situações?
- 13) Na tua opinião, o fator idade interfere no aprendizado do idioma?

Apêndice B
TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS

Aprendiz Fabiana

(53 anos, formada em Letras aos 23, professora aposentada)

- 1) Eu sempre gostei de línguas, eu fiz Letras, é uma coisa que sempre me interessou bastante, e também que a gente ouve falar muito que isso é muito bom pra amadurecer a mente, para ajudar a desenvolver os neurônios, e não deixá-los envelhecer. É por esse motivo. (*nenhum motivo profissional?*) Não tenho intenção de aplicar em nada, é pro meu conhecimento próprio, mesmo. (*é o que tu aprendeste na faculdade*) É, eu tenho aquilo guardado no fundo da mente, mas se a gente não for praticando, não for procurando conversar com alguém, a gente vai esquecendo. (*chegaste a dar aula de inglês?*) Sim, dei por dois anos para 4^a e 5^a séries.
- 2) Fiz Letras e lecionei um pouco. (*fizeste só Feevale, nenhum outro cursinho?*) Não, só Feevale. (*nem viajaste?*) Não, não deu ainda.
- 3) Eu acho que até aprendo bastante, mas assim, muita dificuldade para escutar, para entender, e leio, praticamente leio tudo, escrevo tudo, tenho bastante facilidade na gramática, porém, a dificuldade muito grande quando escuto é entender, porque muitas vezes eu primeiro tenho que pensar no significado da palavra, e aí, no que eu estou pensando no que eu escutei, já passaram mais dez. Eu perco, daí, o sentido do que eles estão falando. E para falar também é um pouco difícil, mas menos do que é para escutar.
- 4) Eu procuro, por minha própria conta, ler bastante, quando eu estou vendo filme eu tento entender, quando eu escuto minhas músicas eu tento entender, eu tenho umas letras de música que vêm no cd aí eu tento cantar junto, acompanhar para entender o que está ali, faço exercícios na *internet...*(*tens acesso a algum outro material de inglês?*) Sim, sempre compro, cada vez que tem Feira do Livro compro livro em inglês, só que agora, ultimamente, eu comprei dois muito difíceis, e eu não estou conseguindo, eu vou ter que esperar alguns anos, ainda.

- 5) Só quando estou vendo filmes que eu tento entender, mas na vida prática nunca precisei, não tive oportunidade. (nem internet, por exemplo, em que tu acesse também sites em inglês?) Não, ainda não. (e tentas entender as letras das músicas de teus cds e cantar..) Sim, sim. (com uma certa frequência?) Não muita, deveria ser mais.
- 6) Olha, acho que no começo a gente acha muito difícil, porque a gente acha que é completamente sem pé nem cabeça, que eles estão dizendo tudo errado, que não é assim, não pode ser, e a gente quer adaptar o inglês para o português. Mas no nível em que eu estou, eu mais ou menos acho que já absorvi isso aí, já não tenho essa dificuldade.(não ficas pensando em português para depois passar pro inglês?) Não, acho que já tenho bastante conhecimento, já automaticamente às vezes até já vou dizer uma expressão assim, que de repente já me vem em inglês.
- 7) É quando fazem algum tipo de jogo em que a gente tem que pensar rápido, responder rápido, né, ou quando pedem pra gente escrever alguma coisa sobre um tema, que eu vejo, assim, eu percebo que eu já tenho vocabulário pra descrever alguma coisa sem consultar dicionário, sem precisar procurar as palavras.
- 8) É, assim, nesses métodos que eu uso, né, porque na sala de aula a gente tem que ir fazendo o conteúdo que a professora está dando, não pode ficar pedindo atenção especial pra gente, né, então é mais o meu próprio esforço mesmo e, quando eu não sei as palavras, vou consultar no dicionário, vou procurar o que a gente aprendeu até que se encaixe com essa questão. (igualmente tu perguntas pra professora, conversa com os colegas pra conferir se aquilo que estás achando é aquilo mesmo...) Sim, sempre que temos oportunidade a gente procura esclarecer na aula.
- 9) Normalmente, quando eu faço o erro eu já me dou conta do que eu fiz, e até as minhas colegas na aula eu seguidamente estou corrigindo também. (que tipo de correção fornecida pelo professor facilita essa tua identificação do erro, que é mais fácil para ti percebê-lo e corrigi-lo?) Eu prefiro que ele diga “ó, não é assim”, pra eu pensar como é que é, pra eu me dar conta do que eu errei, e quando a gente escreve, aquele método de botar código, porque sabe o tipo de erro que é e a gente mesmo procura descobrir o que é que foi, é o que a gente mais grava depois o que é que foi.

- 10) Acho que quando é proposto algum trabalho individual, né, que eu tenha que apresentar, esse ano a gente apresentou muita coisa oral, né, então o trabalho que a gente tem que apresentar sozinha lá na frente, e aí que eu preparo em casa e falo “isso aqui eu sei fazer”, sem muita pesquisa, e consigo apresentar o trabalho sem ler, já falando, é nesse momento que eu sinto que eu já estou dominando.
- 11) Quase que todo o tempo, muitas vezes eu preciso pedir repetição, mas eu entendo (então tu pedes para ele repetir..) Peço para repetir... (então, normalmente o que está sendo pedido, o que o professor espera que tu faças, para ti geralmente está claro?) Sim.
- 12) Bem, só quando tem a parte do listening, aí eu acho que eu renderia mais, mas eu sinto que desde quando eu comecei para cá eu melhorei muito, tem muita coisa em filmes, assim, que eu já consigo entender, às vezes embora que eu não entenda todas as frases, assim, tem muitas palavras que eu já sei o que é que é. Na gramática, a parte que eu mais tenho dificuldades, né, tempos verbais, e formar frases interrogativas, na forma interrogativa, e isso é uma coisa que eu acho que a gente.... preposição, também, né, é meio complicado, a gente melhora um pouquinho, mas ainda falta muito, nessas duas coisas eu acho que a gente evoluiu bastante com esse método (dos códigos de correção?) Sim. (e oralmente, como tu percebes tua produção?) Com certeza eu cometo mais erros falando do que escrevendo, porque a gente fala rápido, mas também eu melhorei muito do começo até agora. As palavras já vêm com mais facilidade.
- 13) Ah, claro. Quanto mais jovem a pessoa começa, mais facilidade tem para aprender, né, porque a mente não tem muita coisa gravada. (que tipo de contato com o inglês tiveste antes *da faculdade*? Eu comecei a estudar inglês já no antigo ginásio, na segunda, terceira série, também tive inglês na quarta série, depois em todo segundo grau, e depois na faculdade. (*como eram essas aulas no ginásio*?) Era bem mais a gramática, a gramática e escrever, escrever bastante e ler. Não dava tempo de conversação. (*e na faculdade*?) É, na faculdade também eram mais ou menos as mesmas coisas, por isso que eu tenho mais dificuldade na conversação, pois nunca foi dada ênfase a isso, mais era escrever, saber fazer um texto, saber corrigir um texto, saber fazer um resumo, era mais assim, e a gramática.

Aprendiz Diana

(40 anos, dona de estabelecimento comercial)

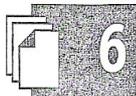
- 1) Eu sempre tive paixão pela língua inglesa, né, tanto pelas músicas, e eu sempre tive a necessidade de estudar, de voltar a estudar. Então foi uma maneira de eu recomeçar, e eu pensei em recomeçar com o inglês.
- 2) Eu achei bastante difícil, pra mim, no início. Agora, assim, eu já estou mais tranqüila. (*No colégio?*) Não, no curso, porque na escola eu tive muito pouco, né? (*No fundamental?*) No fundamental eu acho que tive só um ano, no máximo. (*E como eram essas aulas?*) Olha, no que eu me lembre, assim, era um período só por semana, então era uma coisa muito vaga, eu achei, né? (*Sem falar?*) É, somente gramática, só gramática. (*E do ensino médio, o que é que tu lembrás?*) Olha, muito pouco. Acho que, praticamente, quando entrei no curso foi como se eu não tivesse tido nada. (*E tu chegaste a fazer faculdade?*) Não.
- 3) Que nem agora, assim, eu já me sinto melhor. Eu tenho bastante dificuldade, mas eu achei que é um método bom, não é muito corrido, né? Que nem esse da 3ª idade eu acho que ele é bom, vamos dizer assim, as pessoas que estão ali querem realmente aprender. Ninguém está ali por brincadeira, ou que tem que estar ali, todo mundo faz com muito prazer. Acho bastante gratificante, e acho que estamos aprendendo. Eu me sinto bem.
- 4) Eu tento estudar em casa, ouvir música, ouvir um cd... (*Tu tens acesso à internet?*) Não. Eu até teria, mas não uso, eu não tenho o hábito de usar. (*Tu vê filmes de vez em quando?*) Sim, eu às vezes tento entender alguma coisa, sempre é uma maneira da gente praticar. (*E tu lê coisas em inglês, fora da aula?*) Só em livros, mas só quando a professora pede, eu não tenho muito o hábito de ler, não.
- 5) Não, no momento, não.
- 6) Eu acho que tem bastante diferença. Eu, assim, até pra mim, o inglês acaba sendo um pouco de aula de português, porque automaticamente a professora acaba explicando algumas coisas que eu tenho muita falha, que eu venho de ensino público, né, então, vamos dizer assim, eu acho que eu tenho muitas falhas no português. Mas com essas aulas de inglês eu acabo aprendendo,

- né, alguma coisa, eu acabo aprendendo as duas línguas. Nesse ponto eu acho uma coisa importante para mim.
- 7) Eu acredito que a parte de gramática, assim, no quadro, quando ela explica uma matéria nova, eu acredito que isso, para mim, seja onde eu tenho mais rendimento. Acho que *listenings* são bons também, em função da gente trabalhar mais a leitura, a pronúncia, acho que é importante.
- 8) A dificuldade que eu tenho, assim, é muito com os verbos, é uma coisa que me tranca bastante, não só no *listening*, mas em qualquer atividade que eu for fazer. Se eu for fazer um texto, meus erros são geralmente nos verbos. É onde eu tenho bastante dificuldade. Também a parte escrita eu acho bastante difícil... muitas vezes eu tenho dificuldade, eu sei ali o que quer dizer, mas quando eu vou escrever eu tranco, daí eu tenho que estar usando muito o dicionário. (*Como então tu trabalhas essas dificuldades?*) Eu tento estudar mais em cima disso, e também pedir auxílio ao professor, né?
- 9) Eu acho que é importante. Até acontecem casos em que o professor, a gente vê que está errado, e o professor não quer estar toda a hora ali, né, “ó, não é assim”, mas eu acho que é importante corrigir, porque a gente está ali pra aprender. Então, automaticamente se o professor não fala nada, é como se estivesse tudo bem. (*Consegues identificar os erros e repará-los?*) Às vezes sim, às vezes não, mas eu pergunto, se eu tenho dúvida, eu pergunto por que está errado, né? (*E aí tu não voltas a repetir os erros?*) Eu acredito que acabo falhando depois, de novo. Eu acho que muitas vezes a gente esquece, não sei se é porque a gente não pratica muito, mas acontece, assim, de às vezes a gente barrar no mesmo erro novamente. É uma coisa que eu acredito que seja mais com o tempo que a gente vai pegando. (*Qual tipo de correção tu achas que para ti é mais eficaz?*) Eu acho mais eficaz no momento, ali, na hora, feito pelo professor. Códigos, para mim, são meio complicados.
- 10) Eu acho que é a leitura, não entendo tudo, mas o principal.
- 11) Às vezes não, e aí eu pergunto. (*Sempre?*) Geralmente, ou eu vejo com algum colega, né, como é que eu vou fazer aquilo ali, porque, pelo livro, às vezes a gente não entende direito. “Faz o exercício tal”, daí quando tu vês tu entendes de uma maneira errada, vai fazer e não faz certo.

- 12) Sim. Como a gente trocou de turma, a gente tinha uma turma muito bacana no ano passado, mas eu senti muita diferença, então tu acabas, eu e a minha colega, a Flávia, então a gente acabava se sentindo às vezes para trás. E isso é ruim, porque tinham umas colegas que já sabiam mais, e aí tu ficas naquela, a gente já regrediu um ano... porque eu estou lá para aprender, eu não estou ali numa competição, eu não quero ser melhor do que ninguém, mas eu quero aprender. A gente sentia muito essa diferença, e hoje a gente está numa turma mais ou menos parelha. Uma sabe um pouquinho melhor na leitura, outra sai bem na gramática, então hoje eu me sinto, assim, melhor. *(Em que aspectos, mais especificamente?)* Como eu estou repassando o que eu aprendi, então parece que agora está mais claro, quando o professor fala, parece que a coisa está mais clara. É como quando tu repetes, né, um ano. Tu estavas com dificuldade, ali, provavelmente naquele outro ano, aquelas dificuldades que tu tinhas, tu trabalhas mais em cima daquelas ali, então muitas coisas tu já sabes o que o professor estava falando, então é mais fácil tu captares o que tu não tinhas pegado antes.
- 13) Eu acredito que a aprendizagem é um pouco mais lenta, não que a gente não vá aprender, eu acredito que todos têm a capacidade de aprender, e até acredito que seja uma maneira de tu praticares, de teres o teu cérebro sempre em andamento. Eu até tenho um problema de família que... como é que eu vou te dizer, não é problema de memória, assim, mas a pessoa, digamos assim, tem mais um problema de concentração. E eu sou um pouco assim, também, então eu acredito que com o estudo é uma maneira de eu coordenar, trabalhar meu cérebro, então eu pretendo não parar mais de estudar. Eu estou fazendo inglês, depois vou fazer alemão, de repente até depois vou fazer uma faculdade, alguma coisa assim. Penso em sempre continuar, até quando eu puder.

A N E X O S

ANEXO I
DIÁRIO DE CAMPO

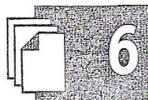


6 Student's progress chart

SEE PAGE 72

You may like to add other criteria on the lines provided.

Name: <u>Diana</u>	Date							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	01/09	08/09	21/09	29/09	13/10	10/11	24/11	08/12
Accuracy:								
- structures	poor	poor	fair	poor	poor	fair	poor	poor
- pronunciation	fair w/	fair w/10	-ed poor 10/11/11	fair 10/10/11	10/10/11 poor -ed	fair 10/11/11	-ed poor w/10/11	-ed poor 10/11/11
- spelling		-	-	fair	fair	-	fair	fair
- vocabulary	poor	poor	poor	poor	poor	poor	poor	poor
.....								
.....								
Adequacy/Range:								
- structures	poor	-	fair	poor	poor	fair	poor	poor
- vocabulary	poor	poor	fair	poor	poor	poor	poor	poor
- linkers/cohesion	-	-	fair	poor	poor	poor	poor	poor
- social styles (friendly/polite)	very friendly	idem	idem	idem	idem	idem	idem	idem
- ideas	-	-	-	-	-	-	-	-
.....								
.....								
Contributions:								
- frequency	good	good	good	good	good	good	good	good
- appropriacy	-	-	-	-	-	-	-	-
- length	-	-	-	-	-	-	-	-
.....								
.....								



6 Student's progress chart

SEE PAGE 72

You may like to add other criteria on the lines provided.

Name: <u>Fabiana</u>	Date							
	1 <u>01/09</u>	2 <u>08/09</u>	3 <u>21/09</u>	4 <u>29/09</u>	5 <u>13/10</u>	6 <u>10/11</u>	7 <u>17/11</u>	8 <u>08/12</u>
Accuracy: - structures - pronunciation - spelling - vocabulary	good final / poor + -ed - -	good fair good - -	good / fair - -	good /ed fair good good good	good /ed fair good good good	good /, -ed fair good good good	good /, -ed fair good good good	good /, -ed fair good good good
Adequacy/Range: - structures - vocabulary - linkers/cohesion - social styles (friendly/polite) - ideas	ok ok - friendly but demanding	ok good - -	good good - idem	good good good idem	good good good idem	good good good idem	good good good idem	good good good idem
Contributions: - frequency - appropriacy - length	very good - -	idem - -	idem - -	idem - -	idem - -	idem - -	idem - -	idem - -

ANEXO II
DIÁRIO DO APRENDIZ

5 Page from a learner diary

Fabiana

SEE PAGE 63

LEARNER DIARY

Date: September, 1st

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other:

Writing exercises/composition/notes/letters/other:

Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other: game

Grammar: new revised	Present perfect simple + still, yet, already
Vocabulary: topic new words/phrases	Movie types -science fiction -animated movie -screen play -shooting
What we studied:	How to use the words still, yet, already in affirma- tive and negative sentences and questions.
What I learned:	I learned to use "yet" in negative sentences and question. "still" is used in neg. sentences with PPs. It can be used in aff. sentences and questions with other tenses.
How I felt:	I don't think it is difficult, but there are many forms and I need to study much more for memorize them.
Problems to ask about next time:	

Homework for next class: nihil

Homework (last): nihil Marks/comments:

5 Page from a learner diary

Fabiana

SEE PAGE 63

LEARNER DIARY

Date: September, 8th

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other: a game

Writing exercises/composition/notes/letters/other:

Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other:

Grammar: new <u>revised</u>	Present perfect simple + still, yet, already
Vocabulary: topic new words/phrases	opinion about the movie unrealistic "ok, let's agree to disagree"
What we studied:	asking for opinions. giving opinions agreeing disagreeing
What I learned:	How to ask for opinions. How to give my opinion. How to agree. How to disagree.
How I felt:	I understand all very well.
Problems to ask about next time:	

Homework for next class: A movie review - pg 20 - a - b

Homework (last): nihil Marks/comments:

5 Page from a learner diary

Fabiana

SEE PAGE 63

LEARNER DIARY

Date: September, 22nd

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other: coursebook

Writing exercises/composition/notes/letters/other:

Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other: board game

<p>Grammar: new revised</p>	
<p>Vocabulary: topic new words/phrases</p>	<p>Adjectives ed - ing</p>
<p>What we studied:</p>	<p>Types of movie words used on TV show</p>
<p>What I learned:</p>	<p>When to use adjectives with -ed or -ing what means words used on TV show like: sitcom</p>
<p>How I felt:</p>	<p>I needed to think in Portuguese for to learn the difference between -ed or -ing</p>
<p>Problems to ask about next time:</p>	

Homework for next class: Nothing

Homework (last): _____ Marks/comments: _____


5 Page from a learner diary

Fabiana

SEE PAGE 102

LEARNER DIARYDate: September, 29th

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other: white board game
Writing exercises/composition/notes/letters/other:
Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:
Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other:

<input type="radio"/> Grammar: <u>new</u> revised	Modals and expressions
<input type="radio"/> Vocabulary: topic <u>new words/phrases</u>	were - weren't allowed to
<input type="radio"/> What we studied:	vocabulary
<input type="radio"/> What I learned:	To use must need had to allowed
<input type="radio"/> How I felt:	well
<input type="radio"/> Problems to ask about next time:	Use (not) allowed to in present or past tense. How?

Homework for next class: Page 25/26 - Review units 1-3

Homework (last): Marks/comments:

5 Page from a learner diary

Fabiana

SEE PAGE 63

LEARNER DIARY

Date: October, 13th

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other:

Writing exercises/composition/notes/letters/other:

Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other: board game

Grammar: new revised	Lesson 4 Simple Past of TO BE
Vocabulary: topic new words/phrases	Common expressions with come and go trolley, while, throw
What we studied:	Past continuous Remember the Past of TO BE
What I learned:	How to use the Past continuous Common expressions with come and go
How I felt:	I was a little confuse.
Problems to ask about next time:	

Homework for next class:

Homework (last): Marks/comments:


5 Page from a learner diary

Fabiana

SEE PAGE 63

LEARNER DIARY
Date: November, 10th
Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other:

Writing exercises/composition/notes/letters/other:

Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other:

<input type="radio"/> Grammar: new revised	
<input type="radio"/> Vocabulary: topic <u>new words/phrases</u>	Asking the name of something
<input type="radio"/> What we studied:	adjectives for materials
<input type="radio"/> What I learned:	how to describe objects
<input type="radio"/> How I felt:	well
<input type="radio"/> Problems to ask about next time:	

Homework for next class:

Homework (last): review the test Marks/comments:

5 Page from a learner diary

Fabiana

SEE PAGE 63

LEARNER DIARY

Date: November, 24th

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other:

Writing exercises/composition/notes/letters/other:

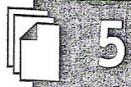
Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other:

Grammar: new revised	Phrasal Verbs Subject/object pronouns
Vocabulary: topic new words/phrases	up/down/off/away/
What we studied:	Parts of things and how things work.
What I learned:	How to use phrasal verbs.
How I felt:	A little confused.
Problems to ask about next time:	

Homework for next class:

Homework (last): Marks/comments:


5 Page from a learner diary

Diana

SEE PAGE 63

LEARNER DIARY

Date: 25/08/05

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other:

Writing exercises/composition/notes/letters/other:

Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other:

Grammar: new revised	adverbios already / still, yet present perfect simple
Vocabulary: topic new words/phrases	movies in the (envolver verbo) screenplay? shooting / bringing / must see / poderia (violento) / (trabalhar) / serva
What we studied:	words about movies
What I learned: aprendi	The type of movies drama, a bi-story an action, etc The adverbs: already, yet, still.
How I felt: como eu me senti	com dúvidas
Problems to ask about next time:	com dúvidas sobre still e yet

Homework for next class: preencher ? / próximo

Homework (last):

Marks/comments:

nota ou comentários


5 Page from a learner diary

Diana

SEE PAGE 103

LEARNER DIARY

Date: 08/09/05

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other:

Writing exercises/composition/notes/letters/other:

Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other:

●	Grammar: new revised	play with the adverb.
	Vocabulary: topic new words/phrases	my to do list / clean desk. worst (pior)
●	What we studied:	movie - what's your favorite? who are you fav. actor?
	What I learned:	Aprendi como me expressar sobre os filmes, concordar e discordar asking for opinions / giving opinions
	How I felt:	I felt very good
●	Problems to ask about next time:	not problems .

Homework for next class:

Homework (last): Marks/comments:

5 Page from a learner diary

Diana

SEE PAGE 103

LEARNER DIARY

Date: 15/09/05

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other: coursebook
 Writing exercises/composition/notes/letters/other: exercise, notes
 Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other: cassette, CD, teacher
 Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other:
groups, coursebook

Grammar: new revised	
Vocabulary: topic new words/phrases	adjectives cl ed e ing
What we studied:	The adjective describes how the person feels. (ed) which describes what makes him feel that way (ing)
What I learned: aprendeu	
How I felt: <u>sentire</u>	I feel well.
Problems to ask about next time:	

Homework for next class: The Phantom of the Opera

Homework (last): Marks/comments:

5 Page from a learner diary

Diana

SEE PAGE 62

LEARNER DIARY

Date: 29/09/05

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other: coursebook

Writing exercises/composition/notes/letters/other: exercises

Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other:
groups / pairs

Grammar: new revised	obligation and permission Modals and expressions
Vocabulary: topic new words/phrases	You need to You have to You must I wasn't allowed to stay
What we studied:	vocabulary obligation and permission modals and expressions
What I learned:	
How I felt:	good
Problems to ask about next time:	

Homework for next class: Pgs. 25/26 Student book

Homework (last): Marks/comments:

5 Page from a learner diary

Dionor

SEE PAGE 63

LEARNER DIARY

Date: 13/10/05

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other:

Writing exercises/composition/notes/letters/other:

Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other:

Grammar: new revised	Simple Past / to be
Vocabulary: topic new words/phrases	I'll say, hurt, recognize, realized
What we studied:	Past continuous simple past
What I learned:	Past continuous simple past
How I felt:	I was confuse
Problems to ask about next time:	come and go Pg. 2 work book weithe have I nem / eutaskin ? Pg. 5 no one ?

Homework for next class: Pg 6 mind

Homework (last): Marks/comments:

5 Page from a learner diary

Diana

SEE PAGE 63

LEARNER DIARY

Date: 10/11/05

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other:

Writing exercises/composition/notes/letters/other:

Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other:

Grammar: new revised	
Vocabulary: topic new words/phrases	hammer / folding knife / scissors
What we studied:	
What I learned:	it + infinitive it for + verb ing
How I felt:	
Problems to ask about next time:	

Homework for next class:

Homework (last): Marks/comments:

5 Page from a learner diary

Diana

SEE PAGE 63

LEARNER DIARY

Date: 24/11/05

Reading coursebook/newspaper/magazine/reader/other:

Writing exercises/composition/notes/letters/other:

Listening cassette/teacher/TV/radio/video/song/other:

Speaking groups/pairs/coursebook exercises/discussion/interviews/other:

Grammar: new revised	subject pronoms object pronoms phrasal verbs
Vocabulary: topic new words/phrases	hair dryer A COFFEE MARKER
What we studied:	phrasal verbs
What I learned:	how to use phrasal verbs
How I felt:	confusion
Problems to ask about next time:	

Homework for next class:

Homework (last): Marks/comments:

ANEXO III
PRODUÇÕES TEXTUAIS

Fabiana

My dream

I dreamed with my perfect house. On my dream my house was all white. It was in front of the sea. Behind it there was ~~a~~ woods. There was a swimming-pool, a large garden and white tables and chairs in front of ~~its~~ ~~there~~.

There were many bedrooms, many living rooms, a large kitchen and many bathrooms. It was modern and practical.

But my dream didn't finish yet. I dreamed too. I entered in a narrow path and I found a very simple jar. It was white and it had a red wine.

I continued and I met a big and modern resort. This resort was in a very beautiful garden, with many flowers and ~~foliages~~ ^{plants} and it was very well ^{off} care.

Then I met a high and ^{wide} width wall with a small door. I went to take a look and check. I didn't enter because I thought it was dangerous. I continued to walk and ^{found} met a lake. The water was clear but ^{we} I didn't swim.

I sat close to the lake and was watching. Then I woke up and my stranger dream was finished.

Fabiana

07/04/

My dream

I dreamed with my perfect house. In my dream, my house was all white. I was in front of the sea. Behind it there were woods. There was a swimming pool, a large garden and white tables and chairs in front of them.

There were many bedrooms, many living rooms, a large kitchen and many bathrooms. It was modern and practical.

But my dream didn't finish yet. I (too) dreamed that I entered in a narrow path and I found a very simple jar. It was white and it had red wine.

I continued and I met a big and modern resort. This resort was in a very beautiful garden, with many flowers and plants and it was very neat (carefulness.)

Then I met a high and wide wall with a small door. I decided to take a look and check. I didn't enter because I thought it was dangerous. I continued to walk and found a lake. The water was clear but I didn't swim.

I sat close to the lake and watched. Then I woke up and my strange dream was finished.

90



yess!!

Ver 1 2 4

07/04/11

Fabiana

I think in the future the entertainment will change too much.

~~The~~ video won't exist ^{no} more, because in its place only there will be ^{on} the DVD.

The TV will be ^{no} very different because we might choose the program ^{anytime} and will ^{appear} holograms instead ~~of~~ ^{on} the screen. ^{no}

^{pp} The movie might not change. It is magic and until today nothing substitute

Computer games might change, ^{no/ut} people will ~~be~~ ^{vt} play the same game together st each one in different places and they might see and hear one another.

Other's things might change and something's ^{sp} already can be so I think, ^{aw} because I have not ^{pr} much knowledge about change

VF

change

no - ordem errada

pp - preposition

no - escolha da palavra

vt - verb tense

sp - grafia errada

aw - inadequada

vf - verb form

ranko,

Fabiana

11/08/05

I think in the future the entertainment will change too much.

Videos won't exist anymore, because in its place there will be only the DVD.

The TV will be very different because we might choose the program anytime and holograms will appear instead of images on the screen.

The movie might not change. It is magic and until today nothing replaced it.

Computer games might change, people will play the same game together, each one in different places and they might see and hear one another.

Other things might change and some things already changed, but I don't have much knowledge about it.

arect!

9.0

15/09/05

Fabiana

"The Phantom of The Opera"

The Phantom wasn't a phantom. He was a man. A very sad man. When he was a child he suffered so much. It happened because he had a great scar in his face. Then, he was exhibited in a circus and people were bad with ^{him} ~~he~~.

But, a day, Lady Giry ^{PR} ~~PR~~ ^{saved} ~~saved~~ him and took ^{PR} ~~PR~~ him ^{to} ~~for~~ the Opera House.

There, he grew up and a day he fell in love ^{to} ~~for~~ Christine, a singer.

The Phantom was rich, intelligent, sensitive, cult. He was ^{an} ~~an~~ architect, designer and had some other abilities. He was tall and smart, he was well-dressed and he sang very well.

But, scars ^{were} ~~was~~ ^{were} ~~was~~ ^{not} ~~not~~ only in his face. They ^{was} ~~was~~ ^{were} ~~were~~ mainly, in his soul.

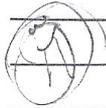
The Phantom could ^{not} ~~not~~ be tried to conquer Christine with his qualities, with his love and his devotion.

But, he didn't believe himself. Then he was violent, he murdered, he burned ~~down~~, and he ~~did~~ ^{VT} ~~blackmailed~~ Christine too.

Christine, many times, almost loved ^{him} ~~he~~, but she was scared because she didn't know his good side. So, she ~~preferred~~ ^{preferred} Raoul.

06/10/05

Awesome!



Fabiana

The Phantom of The Opera

The Phantom wasn't a phantom. He was a man. A very sad man. When he was a child, he suffered so much. It happened because he had a great scar in his face. Then, he was exhibited in a circus and people were bad with him.

But, a day, Lady Giry saved him and took him to the Opera House.

There, he grew up and a day he fell in love ^{with} Christine, a singer.

The Phantom was rich, intelligent, sensitive, and cute. He was an architect, designer and had some other abilities. He was tall and smart, he was well-dressed and he sang very well.

But, scars weren't only in his face. They were, mainly, in his soul.

The Phantom could ^{have} tried to conquer Christine with his qualities, with his love and his devotion.

But, he didn't believe himself. Then, he was violent, he murdered, he burned ~~her~~ down, and he blackmailed Christine too.

Christine, many times, almost loved him, but she was scared because she didn't know his good side. So, she preferred Raoul.

credeal Poor Phantom, as he said: "We pass the minutes in return."

Teacher: Alessandra

Diana

My dream

My perfect house is at Gramado. I like big house with big windows, a big swimming pool have flowers on trees, big places for play soccer basquete pool, handball etc.

I like walking along, and the street finish has a beautiful cup yellow, in the cup had water.

In the forest had a big house for animals (endangered species) in the garden had flowers, glass and flowers. Finish de garden had a deer, I go there lady on I see a big swimming pool, what a pity.

I don't swing.

(14/04/05)

My dream

My perfect house is in Gramado. I like a big house with big windows, a big swimming pool, have flowers and trees, big places to play soccer, basketball and handball.

I like walking, and the street has a beautiful yellow cup, in the cup ^{there was} have water.

In the forest ^{there} is a big house for animals (endangered species). In the garden ^{there were} have flowers, flowers and flowers, Next to ^{there was} ~~have~~ a door, I ^{there was} ~~going~~ in to ^{it} ~~land~~ ^{there was} ~~have~~ a big swimming pool, what a pity. I don't ~~swimming~~.

75
R

(0)

Diana

(14/04)

Entertainment

In the future, I think we will ^{an} intelligent
 one, we will ^a personality computer where the same
 now a like to do. My memory is a computer control
 and it knows what suits my best. Watching television
 taking a bath, what movies to see, what games playing a
 lot music to listening, however the peoples won't reading to.

^{AW} ^{WC} ^{AW} ^{AW} ^{AR} ^{VF}
^{WC} ^{VF} ^{SP} ^{VF}

OK

0.

19/05/05

Entertainment

In the future, I think we will have an intelligent house, we'll have a personalized computer that it'll think how I. My memory is a computer control and it knows what suits my life, what television, take a lot, what movies to see, what games to play and what music to listen, however the people won't read books.

Niana

* US-combo 1 way

05 / 10 / 05

The Phantom of the Opera

The film is a suspense what ^{narrate} talk about the life ^{of} from one boy ^{what} ~~what~~ with one anomaly; because ^{PP} ~~this~~ he was exposed ^{for} for the public ^{how} ~~an~~ animal, without nobody ^{for} ~~for~~ you defend ^{PR} ~~you~~ ^{WC} ~~an~~

One ^{felt} ~~right~~ day one girl ^{the} was ^{look} ~~look~~ the exposition and feel a lot pity ^{you} ~~you~~ and ^{resolve} ~~you~~ help ^{the} ~~go~~ from that hill and hide in the theater, where he ^{grew} ~~grew~~ and worked. ^{Use} ~~one~~ mask ^{for} ~~for~~ hide one side ^{the} ~~face~~ what was all deformed.

One day ^{he} ~~know~~ Christine Daae in the theater and ^{fall} ~~in~~ loved to ^{form} ~~what~~ was precise kill, not problem ^{for} ~~he~~, ^{what} ~~had~~ one sick mind.

The phantom provoked some accident ^{for} ~~for~~ help Christine ^{was} ~~was~~ promoted, ^{was} ~~when~~ (one day) he killed one worker of the theater ^{for} ~~for~~ intimidate the director.

Christine ^{was} ~~was~~ fascinated with the phantom, but a little ^{was} ~~know~~ ^{secret} ~~side~~ ^{and} ~~sick~~, and she ^{know} ~~know~~ one count, ^{what} ~~had~~ more sweetness ^{than} ~~the~~ honey and she ^{fall} ~~fall~~ in love ^{for} ~~for~~ he, but she ^{had} ~~had~~ one attraction ^{much} ~~stronger~~ for the phantom.

when ^{he} ~~know~~ that romance, the phantom got angry and ^{begin} ~~begin~~ commit some madness. one (right) day ^{kidnaped} ~~sequestered~~ Christine, when the count ^{was} ~~she~~ saved, the phantom ran away but never ^{fell} ~~into~~ oblivion ^{your} ~~sweetheart~~, ^{what} ~~married~~ with the count. when Christine ^{died} ~~died~~, ^{appear} ~~one~~ ^{scared} ~~in~~ that death-bed. (grave) ^{had} ~~one~~ Red Rose

Diana

business-tourism *

(D)

joint-junk

* Kidnaped
Sequester

libra

(27 / 10 / 0)

The phantom of the opera.

The film is a suspense what ^{tells} narrate about the life of one boy with one anomaly. He was exposed ^{to} the public as an animal, without nobody to defenc

One day the girl was looking ^{at} the exposition and felt pity her and help ^{ed} ^{him} you go away ^{from} that hell and hide in the theater, where he lived and worked.

He used ^a one mask to hide one side ~~of~~ the face what was all deformed.

One day he saw Christine Daae in the theater and ^{fell} loved madly ⁱⁿ love.

The phantom provoked some accidents to help Christine, he was when he killed one worker of the theater to intimidate the director.

Christine was fascinated with the phantom, but she observed what he ^{was} sick, as and she knew ^a ~~the~~ count. She had more sweetness as honey, and she loved the count, but she needed ^a one attraction immense for the phantom.

when he by knew that romance, the phantom get angry and began to commit some craziness. One day he kidnaped Christine, the phantom ^{ed} ran away.

Christine and the count married. when she died joint of the her sepulcher had one red nose.

ANEXO IV
CÓDIGO DE CORREÇÃO

CORRECTION CODE

Tony Saad
Process Writing Two

VT = VERB TENSE:	The choice of verb is correct, but the <u>tense</u> is not. <i>I <u>live</u> in Brazil since 1971.</i>
VF = VERB FORM:	The tense is correct, but the <u>form</u> of one of the words that make up the tense is not. <i>Pam <u>have</u> been living here for five years.</i>
WF = WORD FORM:	The choice of words is appropriate, but the <u>form</u> is not. <i>Heather typed everything <u>correct</u>.</i>
WC = WORD CHOICE:	The choice of vocabulary is incorrect. <i>I <u>pretend</u> to be a lawyer in the future.</i>
WO = WORD ORDER:	The words are appropriate but should be reordered. <i>I've never seen Kathy in <u>a</u> such bad mood.</i>
PP = PREPOSITION:	A preposition is either missing, inappropriate, or unnecessary. <i>Pam substituted <u>_</u> me last Friday. Phoenix is <u>at</u> Arizona. Do you still live near <u>of</u> the airport?</i>
SP = SPELLING:	The word is misspelled. <i>English isn't so <u>dificult</u> as Chinese.</i>
PL = PARALLELISH	<i>The components of the sentence are not parallel. She likes fishing, camping and also to watch old movies.</i>

AV = AUXILIARY VERB:	An auxiliary is either missing or unnecessary. <i><u>_</u> you go to school on Saturday? I don't know how much <u>do</u> they cost.</i>
AR = ARTICLES:	Articles are either unnecessary, missing, or misused. <i>It's a giant step for <u>the</u> mankind. Sandy is <u>_</u> tax lawyer. Did you type up <u>a</u> report I asked you to?</i>
PR = PRONOUNS:	Pronouns are either misemployed or unnecessary. <i>or not really necessary</i> <i>This is only between you and <u>I</u>. My best friend <u>she</u> always gives me chocolates.</i>
PT = PUNCTUATION:	The punctuation isn't correctly employed. <i>There are two things I hate, cigarettes and lies.</i>
AW = AWKWARD:	The phrasing used is not nativelike, and sounds awkward. <i>I like too much Rio de Janeiro.</i>
RG = REGISTER	<i>The register is not appropriate Dear Sir, I <u>wanna</u> ask you...</i>

ANEXO V
AVALIAÇÃO FINAL

Test 1: Units 1-3

Fabiana.

ye

1 Auxiliary verbs; so / neither

Complete the conversation with the correct forms of *do* (not), *be* (not), or *have* (not).

Fay: Hi, Jan. What ¹ are you doing?

Jan: I ² am just taking it easy. I had a hard day.

Fay: So ³ did I. Hey, ⁴ do you want to go to a movie?

Jan: Sure. ⁵ Have you seen *No One There* yet?

Fay: Yes, I ⁶ have.

Jan: ⁷ Did you enjoy it?

Fay: No, I ⁸ didn't. It was kind of boring. I ⁹ have seen *Red Moon* yet, though.

Jan: Neither ¹⁰ have I. Let's see that.

2 Gerunds and infinitives

Fill in the blanks with the correct forms of the verbs in parentheses.

1 I need to clean (clean) the house before the guests arrive.

2 Arnold can't stand ironing (iron) clothes.

3 We're planning to go (go) skiing next weekend.

4 Do you mind cooking (cook) for a lot of people?

5 Would you like to come (come) to the show with us?

6 They are hoping to finish (finish) their chores before lunch.

7 Kathy enjoys waxing (work) in the yard.

8 I don't want to take (take) out the garbage.

3 Stative verbs

Complete the conversations with the simple present or present continuous of the stative verb or action verbs in parentheses.

1 A: What are you doing (you / do)?

B: I 'm tasting (taste) the soup. It tastes (taste) good.

2 A: What's taking so long?

B: I 'm looking (look) for something to wear, but I can't find anything nice.
What do you think (you / think) of this sweater?

A: It looks (look) great on you.

- 3 A: Do you need (you / need) some help?
 B: Yes. I have (have) problems with my homework.
Do you understand (you / understand) how to do it?
 A: Yes, you just need (need) to complete the story.

4 Present perfect simple; *still* / *yet* / *already*

Put the adverbs in parentheses in the correct place in each sentence.

- 1 My agent called two days ago, but I haven't called him back. (still)
My agent called two days ago, but I still haven't called
- 2 Have you seen Harry's new movie? (yet)
Have you seen Harry's new movie yet?
- 3 We've finished our work, and it's only 3 o'clock. (already)
We've already finished our work, and it's only 3
- 4 They haven't finished writing the script. (still)
They still haven't finished writing the script
- 5 She has seen that film twice. (already)
She has already seen that film twice
- 6 The party is tonight, and I haven't gone shopping! (yet)
The party is tonight, and I haven't gone shopping

5 Obligation and permission

Complete the conversation with the present or past forms of the expressions in parentheses

Joe: I hear you went to see the shooting of a new TV show. What was it like?

Amy: It was OK. Unfortunately, we 1 had (have to) sit in the back of the theater because we were late. And we 2 weren't allowed to (not be allowed to) say anything during the show.

Joe: Didn't they want your opinions?

Amy: Of course they did. We 3 were allowed to (be allowed to) say what we thought when it was over, and we 4 had to (have to) write down our opinion on a form, as well.

Joe: Do you think I could go to one of the shows?

Amy: I'm sure you can. You 5 need to (need to) send in an application for and you 6 must (must) be patient because a lot of people want to go. Oh, and you 7 are allowed to (be allowed to) go to only one show ever six months, so you 8 have to (have to) plan carefully!

6 Vocabulary

a Fill in the blanks with the words and expressions below.

action celebration chores curiosity documentaries
get away get better socialize sweep unwind

- 1 They had a big celebration when their film won an important award.
- 2 I don't like doing chores around the house, especially taking out the garbage.
- 3 I'm really tired of being in this town all the time! I need to get away for a while.
- 4 My favorite TV shows are documentaries about life in other countries.
- 5 After you sweep the floor, could you wash it, too?
- 6 Sandra was very sick, so it took her a long time to get better.
- 7 After a hard day at work, how do you unwind?
- 8 Children are full of curiosity, so they ask questions about everything they see.
- 9 I really like action movies because something is happening all the time.
- 10 Claire doesn't really socialize much. She prefers to stay at home and read.

b Fill in the blanks with the correct forms of the words in parentheses.

- 1 I am so confused (confuse)! Can you explain again what I have to do?
- 2 This book is really fascinating (fascinate). I just can't stop reading it.
- 3 Henry was very disappointed (disappoint) when his team lost the game.
- 4 Movies are very relaxing (relax) for many people.
- 5 Everyone was surprised (surprise) when Peter got an acting job. No one expected it to happen.

Test 1: Units 1-3

1 Auxiliary verbs; so / neither

Complete the conversation with the correct forms of *do* (not), *be* (not), or *have* (not).

Fay: Hi, Jan. What 1 do you doing? are

Jan: I 2 am just taking it easy. I had a hard day.

Fay: So 3 did I. Hey, 4 did you want to go to a movie? do

Jan: Sure. 5 did you seen *No One There* yet? do

Fay: Yes, I 6 did.

Jan: 7 do you enjoy it? do
did

Fay: No, I 8 don't. It was kind of boring. I 9 have seen *Red Moon* yet, though. I didn't
had

Jan: Neither 10 have I. Let's see that.

2 Gerunds and infinitives

Fill in the blanks with the correct forms of the verbs in parentheses.

1 I need to clean (clean) the house before the guests arrive.

2 Arnold can't stand ironing (iron) clothes.

3 We're planning to go (go) skiing next weekend.

4 Do you mind cooking (cook) for a lot of people?

5 Would you like to come (come) to the show with us?

6 They are hoping to finish (finish) their chores before lunch.

7 Kathy enjoys working (work) in the yard.

8 I don't want to take (take) out the garbage. to take

3 Stative verbs

Complete the conversations with the simple present or present continuous of the stative verbs or action verbs in parentheses.

1 A: What are you doing (you / do) are you doing

B: I 'm tasting (taste) the soup. It tastes (taste) good. taste

2 A: What's taking so long?

B: I 'm looking (look) for something to wear, but I can't find anything nice.

What are you thinking (you / think) of this sweater? what do you think

A: It looks (look) great on you. looks

- 3 A: Are you need (you / need) some help?
 B: Yes, I have (have) problems with my homework.
Are you understand (you / understand) how to do it? *Do you understand*
 A: Yes, you just do need (need) to complete the story. *needing*

4 Present perfect simple; still / yet / already

Put the adverbs in parentheses in the correct place in each sentence.

- 1 My agent called two days ago, but I haven't called him back. (still)
still
- 2 Have you seen Harry's new movie? (yet)
yet
- 3 We've finished our work, and it's only 3 o'clock. (already)
already
- 4 They haven't finished writing the script. (still)
still
- 5 She has seen that film twice. (already)
already
- 6 The party is tonight, and I haven't gone shopping! (yet)
yet

5 Obligation and permission

Complete the conversation with the present or past forms of the expressions in parentheses.

- Joe: I hear you went to see the shooting of a new TV show. What was it like?
 Amy: It was OK. Unfortunately, we 1 have to (have to) sit in the back of the theater because we were late. And we 2 don't allowed (not be allowed to) say anything during the show. *were allowed to*
 Joe: Didn't they want your opinions?
 Amy: Of course they did. We 3 are allowed to (be allowed to) say what we thought when it was over, and we 4 have to (have to) write down our opinions on a form, as well. *were allowed to*
 Joe: Do you think I could go to one of the shows?
 Amy: I'm sure you can. You 5 need to (need to) send in an application form, and you 6 must (must) be patient because a lot of people want to go. Oh, and you 7 are allowed to (be allowed to) go to only one show every six months, so you 8 have to (have to) plan carefully! *must*

6 Vocabulary

a Fill in the blanks with the words and expressions below.

+ action ✓ + celebration ✓ + chores ✓ + curiosity ✓ + documentaries ✓
 + get away ✓ + get better ✓ + socialize ✓ + sweep ✓ + unwind ✓

1 They had a big celebration when their film won an important award.

2 I don't like doing sweep around the house, especially taking out the garbage.

3 I'm really tired of being in this town all the time! I need to unwind for a while.

4 My favorite TV shows are documentaries about life in other countries.

5 After you chores the floor, could you wash it, too?

6 Sandra was very sick, so it took her a long time to get better.

7 After a hard day at work, how do you get away?

8 Children are full of curiosity, so they ask questions about everything they see.

9 I really like action movies because something is happening all the time.

10 Claire doesn't really socialize much. She prefers to stay at home and read.

b Fill in the blanks with the correct forms of the words in parentheses.

1 I am so confused (confuse)! Can you explain again what I have to do?

2 This book is really fascinating (fascinate). I just can't stop reading it.

3 Henry was very disappointed (disappoint) when his team lost the game.

4 Movies are very relaxing (relax) for many people.

5 Everyone was surprised (surprise) when Peter got an acting job. No one expected it to happen.

ANEXO VI
HISTÓRICOS DO CURSO DE IDIOMAS

Histórico

Código	Nome	Curso	Grau	Situação
0044457	FABIANA	CENTRO DE IDIOMAS - INGLÊS - 0004	5	M

Histórico

CodAluno	CodCurso	CodEscola	CodMateria	Nome	Media	Conceito	Faltas	Credito	Periodo	SerieSemest	Situacao
0044457	0004	56	000451	INGLES BASICO I	0	DISP.	0	2	200301	01	I
0044457	0004	56	000431	INGLÊS BÁSICO I E II	0	DISP.	0	8	2005	01	I
0044457	0004	56	000452	INGLES BASICO II	0	DISP.	0	2	200301	01	I
0044457	0004	56	000453	INGLÊS BÁSICO III	9,8	NULL	2	2	200301	03	A
0044457	0004	56	000432	INGLÊS BÁSICO III E IV	0	DISP.	0	8	2005	02	I
0044457	0004	56	000454	INGLÊS BÁSICO IV	9,3	NULL	0	4	200302	04	A
0044457	0004	56	04517	INGLES INTERMEDIÁRIO I E II	10	NULL	9	8	2004	NULL	A
0044457	0004	56	000433	INGLÊS INTERMEDIÁRIO I E II	9,5	DISP.	3	8	2005	04	A
0044457	0004	56	000439	INGLÊS TERCEIRA IDADE BÁSICO I	0	DISP.	0	8	200601	01	I
0044457	0004	56	000440	INGLÊS TERCEIRA IDADE BÁSICO II	0	DISP.	0	8	200601	01	I
0044457	0004	56	000441	INGLÊS TERCEIRA IDADE INTERMEDIÁRIO I	0	DISP.	0	8	200601	01	I
0044457	0004	56	000442	INGLÊS TERCEIRA IDADE INTERMEDIÁRIO II	9,7	NULL	0	8	2006	04	A

*Não faz parte do currículo. *Possui observação.

Iniciar | Microsoft Outlook W... | Gmail - Caixa de Entr... | SIAE - Sistema Integ... | **Histórico** | Documento1 - Micros... | 14:13

Histórico

Código	Nome	Curso	Grau	Situação
0039282	DIANA	CENTRO DE IDIOMAS - INGLÊS - 0004	5	M

Histórico

CodAluno	CodCurso	CodEscola	CodMateria	Nome	Meda	Conceito	Faltas	Credito	Periodo	SerieSemest	Situacao
0039282	0004	56	000451	INGLES BASICO I	0	DISP.	0	2	200202	0	I
0039282	0004	56	000431	INGLÊS BÁSICO I E II	0	DISP.	0	8	2005	01	I
0039282	0004	56	000452	INGLES BASICO II	8,5	NULL	2	2	200202	02	A
0039282	0004	56	000453	INGLÊS BÁSICO III	9,4	NULL	0	2	200301	03	A
0039282	0004	56	000432	INGLÊS BÁSICO III E IV	0	DISP.	0	8	2005	02	I
0039282	0004	56	000454	INGLÊS BÁSICO IV	8,6	NULL	2	4	200302	04	A
0039282	0004	56	04517	INGLES INTERMEDIÁRIO I E II	7,6	NULL	5	8	2004	NULL	A
0039282	0004	56	000433	INGLÊS INTERMEDIÁRIO I E II	7,5	DISP.	9	8	2005	03	A
0039282	0004	56	000439	INGLÊS TERCEIRA IDADE BÁSICO I	0	DISP.	0	8	200601	01	I
0039282	0004	56	000440	INGLÊS TERCEIRA IDADE BÁSICO II	0	DISP.	0	8	200601	01	I
0039282	0004	56	000441	INGLÊS TERCEIRA IDADE INTERMEDIÁRIO I	8,3	DISP.	6	8	200601	01	A
0039282	0004	56	000441	INGLÊS TERCEIRA IDADE INTERMEDIÁRIO I	8,3	NULL	6	8	2006	03	A

*Não faz parte do currículo. *Possui observação.

Matéria	Média	Faltas	Conceito

Situação	Escola	Créditos	Período	Semestre

Troca de curso Observações Relatórios Ferramentas Novo Localiza Cancela Fecha

Iniciar Microsoft Outlook Web A... Gmail - Caixa de Entrada... SIAE - Sistema Integrad... Histórico 14:12