

Hélcio de Pádua Lanzoni

**PERCEPÇÃO DE FOSSILIZAÇÃO E FATORES ASSOCIADOS
NA INTERLÍNGUA DE BRASILEIROS ADULTOS APRENDENDO
INGLÊS.**

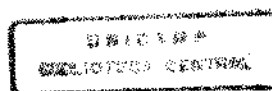
Dissertação apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de 2ª Língua e Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

1998



0698366

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	
N.º	37280
DATA	229/99
S	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	09/04/99
N.º CPO	

CM-00122004-5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

L299p	Lanzoni, Hécio de Pádua Percepção de fossilização e fatores associados na interlíngua de brasileiros aprendendo inglês / Hécio de Pádua Lanzoni. -- Campinas, SP: [s.n.], 1998. Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 2. Aquisição da segunda linguagem. 3. Língua inglesa – motivação. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	---



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Orientador



Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

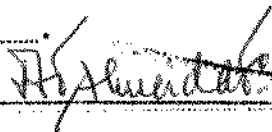


Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyer

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Hélcio de PÁDUA LANZONI

e aprovada pela Comissão Julgadora em

05 / 11 / 98



Dedico esta dissertação

à Simone, pela paciência e constante apoio;
à Giovana, pelas horas em que eu não pude brincar e passear;
e à minha mãe, Ivanilde, por ter me transmitido o gosto pela leitura e pelo conhecimento.

Agradeço

ao prof. José Carlos Paes de A. Filho, pela dedicação e incentivo;
à profa. Matilde V. R. Scaramucci, pela atenção e acessibilidade no decorrer deste trabalho;
ao prof. John R. Schmitz, cuja paixão pela Linguística Aplicada muito me incentivou na fase inicial deste curso;
aos funcionários do IEL e a todos que contribuíram com este trabalho de forma direta ou indireta.

SUMÁRIO

	Página
RESUMO	7
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	8
1.1. Justificativa	10
1.2. Perguntas de pesquisa	12
1.3. Metodologia da Pesquisa	
1.3.1. Descrição dos Sujeitos	13
1.4. Instrumentos de Pesquisa	
1.4.1. Os Questionários	14
1.4.2. A Tabela de Proficiência do FSI	16
1.4.3. O Exame de Proficiência Oral	18
1.5. Estrutura da Dissertação	19
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA	21
2.1. A Influência das Abordagens de Ensino	21
2.1.1. O Foco na Forma x Foco no Uso	22
2.1.1.1. Considerações sobre Competência e Ensino Comunicativos	31
2.1.1.2. Considerações sobre Transferência	36
2.2. Diferenças Individuais e Questões Afetivas	40
2.2.1. Estilos Cognitivos	41
2.2.2. Filtro Afetivo	42
2.2.3. Motivação	44
2.2.3.1. Tipos de Motivação	45
2.2.4. Atitude	48
2.2.5. Aptidão	50
2.2.6. Crenças e Expectativas	54
2.3. Interlíngua	55
2.3.1. Variações na Interlíngua	59
2.4. Fossilização	61

2.4.1. O Caso Terminal 2/2+	63
2.4.1.1. O Perfil do Terminal 2/2+	64
2.4.1.2. O Terminal 1+	66
2.4.1.3. O Modelo Hipotético de Contribuição Relativa	67
2.4.1.4. A Hipótese da Produção	69
2.4.1.5. A Questão da Fossilização e o Caso Terminal	69
2.5. Interligação de Conceitos	76

CAPÍTULO 3 – FOSSILIZAÇÃO, PERCEPÇÃO DE FOSSILIZAÇÃO E FATORES

ASSOCIADOS	81
3.1. Critérios para Determinação de Prevalência nos Questionários	82
3.2. Total Geral dos Questionários (TGQ)	
3.2.1. Questionário 1: Crenças e Expectativas dos Aprendizes	84
3.2.2. Questionário 2: Perfis e Posturas dos Aprendizes	90
3.3. Diferenças Individuais x Histórico de Abordagens x Exame de Proficiência Oral	93
3.3.1. Sujeito Suspeito de Fossilização 1	94
3.3.2. Sujeito Suspeito de Fossilização 2	98
3.3.3. Sujeito Suspeito de Fossilização 3	102
3.3.4. Sujeito Suspeito de Fossilização 4	104
3.3.5. Sujeito Suspeito de Fossilização 5	107
3.3.6. Quadro de Resumo Geral	111
3.4. Considerações Finais	112
Apêndice I – Tabela FSI	119
Apêndice II - Questionários	122
Apêndice III - Exame de Proficiência Oral	130
SUMMARY	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139

RESUMO

O presente trabalho, fruto de uma investigação de cunho predominantemente qualitativo, parte do pressuposto de que pode sobrevir o fenômeno freqüente da fossilização no plano da oralidade, dentro do processo de aprendizagem da língua inglesa por parte de aprendizes brasileiros

Nesta pesquisa propusemo-nos a descrever com mais precisão esse congelamento da competência lingüístico-comunicativa do aprendiz e a iniciar a busca das causas do fenômeno analisando fatores específicos que pudessem estar associados a ele. Desses fatores, um tem natureza processual de aprendizagem e o outro envolve características individuais dos aprendizes.

A partir de um grupo de dezesseis sujeitos, foram selecionados cinco que apresentavam os indícios mais fortes de fossilização. Em geral, os alunos tidos como fossilizados não demonstram ter consciência de que se encontram em tal estado, muito embora, pela quantia de horas despendidas em estudo formal da língua, já devessem estar em patamares mais elevados de proficiência. Com base nos resultados de um exame de proficiência oral, da análise de questionários específicos e das entrevistas realizadas, foi elaborado o construto de um sujeito fossilizado típico, o qual abriga características que podem levar ao reconhecimento mais rápido de um indivíduo com sinais de fossilização em sua proficiência oral.

CAPÍTULO 1 - Introdução

O brasileiro, assim como a maioria dos seus vizinhos latinos, nunca necessitou realmente do domínio efetivo de línguas estrangeiras. Um dos principais motivos seria o nosso grande território, o qual favorece certa auto-suficiência cultural e econômica, além do relativo isolamento territorial: somos cercados por falantes de espanhol e, até há bem pouco tempo, o espanhol era erroneamente considerado uma língua tão próxima do português que não necessitava de estudo sistemático e mais aprofundado. Mesmo o inglês, que tipologicamente difere bastante do português e cuja importância no cenário mundial veio crescendo nas últimas décadas, enfrentou sua cota de desinteresse no passado recente, apesar da explosão de escolas particulares de inglês a partir dos anos 70. Talvez a percepção de falta de oportunidades de uso real de uma língua estrangeira por parte da grande maioria da população profissionalmente ativa tenha reforçado a sensação de suficiência com o português, levando os aprendizes a reafirmarem sua crença no conceito de que um nível limitado de proficiência na língua-alvo já seria o bastante. Essa crença, afinal, encontrava respaldo na sua realidade pessoal e profissional: viagens ao exterior eram bastante reduzidas devido às restrições à saída de divisas e às dificuldades econômicas do país; o contato com estrangeiros falantes nativos da língua-alvo era pouco frequente; e, para completar o quadro, o mercado brasileiro era extremamente fechado a produtos importados, dificultando (e encarecendo) o acesso a revistas, manuais de instrução de equipamentos, rótulos de produtos, etc. O contato com uma língua estrangeira se limitava à indústria cultural,

particularmente o cinema e a música, e a partir de meados dos anos 80, ao vídeo cassete - apesar das legendas.

Esse panorama, no entanto, começou a mudar a partir do início da década de 90 devido a uma tendência mundial à quebra de barreiras e à formação de blocos econômicos, cujo nome, de tão auto-explicativo, não pode ser deixado de lado: globalização. Essa onda atingiu o Brasil e, somada a condições mais favoráveis da economia nacional, trouxe mudanças facilmente perceptíveis: as viagens ao exterior se tornaram então muito mais acessíveis à classe média e, como resultado, nunca se viajou tanto ao exterior como nos anos 90. A abertura de mercado trouxe uma variedade sem precedentes de produtos importados, bem como contatos profissionais muito mais freqüentes com o exterior. Livros e revistas importados passaram a ser encontrados em bancas de jornais a preços acessíveis. A televisão a cabo, ou via satélite, finalmente chegou, trazendo com ela o acesso a filmes sem legenda, noticiários, etc., em diversas línguas. Além de todas essas mudanças, o mundo todo está passando por uma revolução de cunho tecnológico através do computador e da rede eletrônica internacional (internet). O que há poucos anos era algo restrito a um círculo limitado hoje está se tornando cada vez mais parte do cotidiano das pessoas, trazendo em seu bojo uma questão que, somada aos outros fatores advindos da abertura de mercado, apresenta um novo e desafiador momento aos brasileiros: agora sim, cresce a percepção de uma real necessidade de uso de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, uma vez que este está sendo considerado uma língua mundial. A partir de agora, o 'saber um pouco' de inglês parece não mais bastar, e o brasileiro foi colocado face a face com essa realidade em um espaço de poucos anos. Isso se verifica hoje não sem dificuldades.

Depois de tantos anos de conhecimento limitado (mas tido como suficiente), ele passa a enxergar a necessidade de aprimoramento e, devido a uma certa premência de resultados, ele começa a perceber que aprender inglês já não pode ser como vinha sendo até há bem pouco tempo.

Uma mudança de postura por parte do aprendiz começa a se fazer observar, uma vez que mais e mais situações reais de utilização da língua-alvo têm surgido: por um lado a necessidade do domínio efetivo da língua; do outro lado, uma série de fatores limitantes se torna presente. Algumas hipóteses serão levantadas procurando caracterizar a existência de um significativo número de alunos cuja capacidade de produção oral e de compreensão da linguagem oral não apresentam sinais claros de melhoria, apesar da contínua participação nos cursos, sejam eles em grupos ou em sistema individual, onde uma maior atenção pode ser dedicada a dificuldades específicas de cada aprendiz. A impressão de se estar diante de casos de fossilização (a incorporação de formas lingüísticas incorretas, as quais parecem não sofrer influência de novos períodos de estudo da língua) é reforçada cada vez que novas abordagens de ensino são invocadas, visando a uma modificação do prognóstico desfavorável.

1.1. Justificativa

Esta dissertação relata o resultado de um esforço de pesquisa aplicada que visa a uma melhor compreensão dos fatores envolvidos no

processo de fossilização da interlíngua em brasileiros adultos em processo de aprendizagem da língua inglesa.

Um fator constatado no decorrer desse trabalho e que merece ressalva é a escassez de trabalhos nacionais sobre temas como fossilização e interlíngua, fato esse que impõe o uso predominante de bibliografia estrangeira.

A análise do estudo sobre o 'Estágio Terminal 2/2+' de proficiência oral numa língua estrangeira (LE), proposto por Higgs e Clifford (1982), somado a observações empíricas em sala de aula levou o autor do presente trabalho de pesquisa a considerar a existência de situações semelhantes dentro do universo brasileiro de ensino/aprendizagem de língua inglesa. O mencionado Estágio Terminal 2/2+ se caracteriza pela incapacidade de o aprendiz conseguir progredir para além da classificação 2 ou 2+ no exame do FSI (Foreign Service Institute), resultando num aprendiz que se comunica com fluência incerta e com insuficiente gramaticalidade, apesar do geralmente extenso vocabulário.

O presente trabalho constrói um quadro de características e procura observar alguns fatores que contribuiriam para levar o aprendiz brasileiro adulto a um estágio semelhante ao Terminal 2/2+. Torna-se necessário, portanto, investigar as características através das quais percebemos a fossilização em falantes nativos de português brasileiro aprendendo inglês e os motivos que podem contribuir para a ocorrência desse fenômeno.

Todas as variáveis aqui analisadas para a construção do perfil típico de um indivíduo com possibilidade de fossilização são passíveis de serem obtidas mesmo antes do ingresso do mesmo em um programa de ensino formal de inglês. A constatação de que um aluno (ou grupo)

apresenta perfil próximo do construto do aluno com possibilidade de fossilização pode fazer com que uma série de medidas venha a ser tomada, principalmente quanto à expectativa do professor e do aluno. Tais medidas, no entanto, não fazem parte do escopo deste trabalho de pesquisa, o qual é basicamente diagnóstico.

É relevante salientar que o termo fossilização utilizado ao longo deste trabalho não deve ser compreendido como uma total inexistência de progressos na produção oral do aprendiz, mas sim como uma progressão extremamente lenta, a ponto de ser imperceptível.

1.2. Pergunta de Pesquisa

No contexto da presente pesquisa procurou-se analisar questões metodológicas e tipos de abordagens às quais os sujeitos foram expostos durante a aprendizagem de uma LE (inglês), bem como as diferenças individuais entre os mesmos. A pergunta de pesquisa resultante seria a seguinte:

- Que tipo de histórico metodológico e de abordagem e quais características individuais poderiam contribuir para a definição de um construto do aluno brasileiro adulto aprendendo inglês com possibilidade de fossilização de sua competência oral?

1.3. Metodologia da Pesquisa

1.3.1. Descrição dos sujeitos

Levando-se em conta diferenças de aprendizagem de uma LE entre aprendizes de distintas faixas etárias (crianças, adolescentes, adultos, idosos), torna-se relevante esclarecer que este trabalho se refere especificamente ao grupo denominado de ‘adultos’, os quais representamos aqui como aqueles com idade superior a 25 anos.

Os dezesseis sujeitos estudados são alunos regulares de uma escola particular de língua, em programas diferentes, e pertencem à camada da sociedade com altos níveis de escolarização, atuando em profissões que deles exigem um “bom domínio da língua inglesa.” O termo ‘domínio’ sofreu algumas modificações a partir da década de 90, uma vez que, até então, um domínio lingüístico para sobrevivência era tido como suficiente. O fenômeno da globalização tornou premente o domínio do inglês em níveis muito mais elevados, forçando profissionais já acomodados no seu patamar lingüístico a procurar elevar seus níveis de desempenho oral.

O nível de proficiência na língua-alvo dos sujeitos deste trabalho pode ser considerado como próximo do nível Limiar, um nível mínimo de poder comunicativo lingüístico que permita ao usuário-aprendiz conviver funcionalmente nas situações mais comuns da língua-alvo em que se encontre (Almeida Filho, 1995:56).

Dentro do universo de dezesseis sujeitos foram selecionados cinco que apresentavam sinais marcantes de fossilização dos seus níveis de proficiência oral. Essa seleção foi feita com o auxílio de professores que ministram ou já ministraram aulas aos mesmos (não menos que dois professores, cujas opiniões foram concordantes) por períodos que variaram de um a três semestres.

Os critérios utilizados para nortear a seleção dos sujeitos com sinais de fossilização foram comuns a todos os professores e se basearam em observações de sala de aula e comparações com outros alunos no mesmo nível. O sinal principal que solicitamos aos professores que observassem foi quanto à ocorrência de alunos que não apresentavam progressos perceptíveis na sua proficiência oral, a despeito da sua frequência nas aulas. Um fator que deve ser levado em consideração é que a escolha dos sujeitos tidos como fossilizados não obedeceu a nenhum processo de análise prévia do seu histórico anterior de aprendizagem ou quaisquer outros elementos, levando-se em consideração basicamente o seu histórico recente de aprendizagem na escola de língua que serviu de campo para este trabalho.

1.4. Instrumentos de Pesquisa

1.4.1. Os Questionários

Com o objetivo de analisarem-se características específicas de cada sujeito foram utilizados dois questionários. O primeiro, chamado aqui de ‘Crenças e Expectativas dos Aprendizes’, é uma versão condensada do questionário desenvolvido por Horwitz (1985, 1988). Esse questionário, chamado de Inventário de Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas (*Beliefs About Language Learning Inventory - BALLI*), foi criado para averiguar a opinião dos estudantes no que diz respeito a uma variedade de tópicos e controvérsias relacionados ao aprendizado de línguas (Kern, 1995:74). Dos 34 itens da versão completa do teste foram eliminados 14

(itens n°s: 05; 11; 13; 15; 16; 19; 20; 21; 22; 23; 25; 26; 27; 29), tornando o mesmo mais concentrado nos itens relacionados com atitude, motivação e expectativas dos aprendizes do que na natureza do aprendizado de línguas e estratégias de comunicação e aprendizagem.

O segundo questionário, chamado de 'Perfis e Atitudes dos Sujeitos', foi elaborado e direcionado especificamente para determinar a homogeneidade de perfis dos sujeitos, uma vez que a escolha dos mesmos visava profissionais com alto grau de escolaridade e suficiente motivação. Entre as características pessoais, como nível de escolaridade, incluem-se elementos para análise do tipo e intensidade da motivação além de atitude. Os sujeitos devem expressar o grau de identificação com a afirmação apresentada, em uma escala de cinco posições, a qual varia de 'Identificação Total' a 'Nenhuma Identificação'. O objetivo desta parte é levantar elementos comuns entre os sujeitos que nos permitam traçar perfis típicos de aprendizes com sinais de fossilização, em especial aqueles que se encontram estacionados abaixo do nível 2/2+, de acordo com a tabela do FSI.

Os dados apresentados devem ser interpretados à luz da consciência de que padecem de algumas limitações importantes, sendo a principal delas confiabilidade de questionários no acesso a questões tão pessoais, como atitudes e crenças. Entrevistas com perguntas abertas de uma forma mais estruturada provavelmente forneceriam dados suplementares importantes que equilibrariam melhor os resultados, mas deve-se levar em conta o problema da praticidade, uma vez que a maioria dos sujeitos apresentava fortes limitações de tempo prejudicando esse procedimento. A fim de melhorar a confiabilidade dos referidos questionários, em um segundo momento obtivemos com dificuldade uma

entrevista individual breve com os respondentes. Nessa entrevista, alguns itens mais sobressalentes dos questionários por eles respondido foram reaccessados, procurando o entrevistador fortalecer a confiabilidade dos resultados obtidos.

1.4.2. A Tabela de Proficiência Oral do FSI

A tabela de proficiência oral disponibilizada em português no Apêndice I foi desenvolvida pelo FSI (Foreign Service Institute - Instituto de Relações Exteriores dos Estados Unidos da América, em Washington, D.C.) para fornecer um método significativo para que fossem caracterizadas as habilidades lingüísticas de funcionários do serviço internacional do Departamento de Estado e outras agências governamentais norte-americanas. Esse instrumento de avaliação fornece valores de proficiência baseados em uma escala de onze níveis, a qual varia de 0 a 5, com valores intermediários designados pelo sinal “+”, obedecendo a parâmetros de função, contexto e precisão lingüística.

Ao contrário de notas numéricas de 0 a 10, as quais medem a demonstração de conhecimento sobre um determinado conteúdo, as faixas de proficiência oral (assim como os de proficiência em leitura, os quais não serão discutidos neste trabalho) indicam a habilidade funcional do candidato na língua-alvo, ou seja, a eficiência comunicativa demonstrada durante o teste.

A cada nível de proficiência existente na tabela corresponde uma definição que seria aplicável a qualquer idioma, variando a quantidade de tempo despendida pelos aprendizes de diferentes línguas em programas

de ensino. O número de horas/aula necessário a um aprendiz brasileiro de italiano para atingir um nível '2' na tabela do FSI seria assim diferente do número de horas/aula necessário para alcançar o mesmo nível em chinês. Independente disso, um indivíduo com nível 2 em italiano e chinês deve possuir aproximadamente a mesma competência lingüístico-comunicativa nos dois idiomas (Clark, 1978).

Uma característica importante da escala de valores dessa tabela se refere ao seu objetivo original: avaliar o nível de proficiência oral de funcionários do governo ligados a missões internacionais, especialmente de natureza política, econômica e cultural. Por essa razão, uma forte ênfase é colocada na precisão estrutural e lexical nos níveis mais elevados da tabela, uma vez que a função desses profissionais é a de serem eficientes ao lidar com cidadãos educados do país estrangeiro.

Uma outra característica marcante dessa escala é que ela é aplicável apenas a exames de proficiência oral de base comunicativa, onde o candidato é exposto a situações reais de uso da língua .

A técnica de entrevista oral típica do FSI não foi aplicada por não haver condições de implementá-la sem prévia preparação e treinamento, além da ausência de modelos, mesmo que gravados ou impressos. Assim sendo, avaliamos como mais viável utilizar o exame CELPE-Bras, sobre o qual tratamos a seguir, uma vez que o mesmo reúne características comunicativas que o torna compatível com o sistema de avaliação oral do FSI.

1.4.3. O Exame de Proficiência oral

O exame de proficiência oral em inglês aplicado aos sujeitos desta dissertação (Anexo III) é uma versão para o inglês do modelo utilizado pelo Ministério da Educação do Governo Brasileiro (MEC) para avaliação de estrangeiros quanto à proficiência em português. Esse exame nacional, o CELPE-Bras (Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros), teve seu embrião desenvolvido na UNICAMP, então com o nome de EPPE (Exame de Proficiência em Português para Estrangeiros), uma vez que os mesmos pressupostos teóricos seriam utilizados no desenvolvimento posterior do CELPE-Bras (Scaramucci, 1995).

O exame consiste basicamente de duas partes, sendo uma coletiva, com atividades integradas de compreensão oral (áudio e vídeo), escrita e leitura. A segunda parte é individual (interação face a face), com entrevista, discussões baseadas em elementos provocadores (tópicos que forcem o uso real da língua), e situações do cotidiano. Esse exame, por ser de base comunicativa, não fornece dados quantitativos, como notas exatas, mas sim uma análise qualitativa cujos resultados são expressos em três níveis progressivos de proficiência, dois dos quais certificados: o Primeiro Certificado e o Segundo Certificado. O nível incipiente ou inicial de proficiência não faz jus à certificação formal.

A versão para o inglês desse exame não utiliza a parte coletiva, somente a parte individual, uma vez que o objetivo desta pesquisa são as características presentes na produção oral apenas. Muito embora a seqüência de vídeo empregada como elemento provocador na Parte 2 da versão para o inglês do exame seja um segmento autêntico de um programa de auditório norte-americano, tomou-se o cuidado de que fosse

escolhida uma sequência onde o locutor não falasse em velocidade acima do normal, nem utilizasse expressões pouco comuns, idiomatismos e gírias.

Conforme já citado anteriormente, o exame CELPE-Bras pode fornecer certificação nos dois níveis mais altos de três no total. Uma vez que no presente trabalho de pesquisa utilizamos a versão para o inglês apenas da Parte Individual do referido exame, consideramos prudente não utilizar a mesma escala de valores utilizada quando da administração da versão integral do mesmo. Assim sendo, optou-se pela utilização da escala de proficiência oral do Federal Service Institute (FSI), por essa se tratar de definições aplicáveis a qualquer língua e a qualquer tipo de exame, desde que de cunho comunicativo, como é o caso do exame CELPE-Bras.

O objetivo da aplicação do referido exame se restringe à determinação do nível em que se encontra o sujeito quanto à sua proficiência oral, fugindo do escopo desta pesquisa a análise dos dados de desempenho lingüístico que podem ser obtidos através do exame. O nível de proficiência oral se constitui num dado complementar quando da análise sobre fossilização, servindo como instrumento para nos informar em que patamar se encontra um dado sujeito tido como fossilizado.

1.5. Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está dividida em três capítulos e segue a seguinte organização. No Capítulo 1 foram apresentadas características do panorama e status atuais do domínio de uma língua estrangeira,

notadamente o inglês. São também apresentadas as justificativas para o desenvolvimento da presente pesquisa, bem como a descrição dos sujeitos, e os instrumentos de pesquisa (questionários e teste de proficiência oral).

No segundo capítulo é apresentada a fundamentação teórica, a qual contribui para uma maior validação dos conceitos discutidos ao longo da dissertação. É feita uma análise da literatura referente às diferentes abordagens de ensino, as diferenças individuais e questões afetivas, bem como os conceitos de interlíngua e fossilização. A força de cada um desses conceitos em um eventual processo de fossilização é também discutida no Capítulo 2.

No terceiro e último capítulo é feita a análise dos dados obtidos ao longo da implementação do projeto de pesquisa. Os resultados dos questionários, testes de avaliação e entrevistas são triangulados e analisados. Nesse capítulo são também expressas as considerações finais.

CAPÍTULO 2 - Fundamentação da Pesquisa

Este capítulo apresenta uma resenha bibliográfica que fundamenta os aspectos teóricos relevantes para a presente pesquisa. Conceitos como interlíngua e fossilização são analisados, bem como alguns fatores determinantes para o estacionamento da competência linguístico-comunicativa em patamares inferiores aos desejados pelo aprendiz.

2.1. A INFLUÊNCIA DAS ABORDAGENS DE ENSINO

Parece existir uma série de fatores que norteiam o resultado de um processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. O fato de dois indivíduos se submeterem a processos de ensino de uma língua estrangeira (LE) através de programas distintos e com abordagens distintas pode trazer resultados igualmente distintos. A abordagem empregada, além de uma série de outros fatores, pode ser o fator preponderante na obtenção de sucesso ou fracasso (com todas as possibilidades intermediárias) do programa, e merece uma análise mais aprofundada.

Dentro de uma realidade tipicamente brasileira, os aprendizes em geral mantêm contato com a língua estrangeira (especialmente a comunicação oral) basicamente através de situações formais como a sala de aula. Assim sendo, as abordagens e metodologias empregadas no processo de ensino possuem um peso maior no resultado do mesmo do que quando ocorrem contatos mais frequentes e reais com a LE, como no caso de situações de imersão. Dentro desse contexto torna-se importante

a compreensão de alguns tipos de abordagem possíveis de terem sido (ou de estarem sendo) aplicados aos sujeitos desta pesquisa, e que podem ser fatores relevantes quando há ocorrência de fossilização.

A abordagem gramatical ou formalista vem sendo rediscutida profundamente nas últimas décadas, em especial a partir da maior popularização da abordagem comunicativa na segunda metade da década de 70. Contrastando com o ensino basicamente gramaticalista, onde a gramática da língua-alvo é o foco central, no ensino comunicativo o sentido é que é privilegiado. A discussão quanto à utilização de uma ou outra abordagem, ou a combinação delas, é central para a compreensão de fatores que podem levar o resultado de um processo de aprendizagem na direção de um estado de fossilização.

2.1.1. O Foco na Forma x Foco no Uso

O isolamento relativo do aprendiz brasileiro quanto a contatos presenciais com falantes nativos de outras línguas, especialmente o inglês, é fator agravante que não se apresenta com a mesma força, por exemplo, em países europeus. Este pouco acesso a intercâmbios reais com falantes da língua-alvo somado a uma abordagem de ensino que não se volta prioritariamente a desenvolver habilidades comunicativas e estratégicas para uso autêntico da língua-alvo pode ter como resultante um aluno hábil em citar e aplicar regras gramaticais explícitas, mas com extrema dificuldade em se expressar e compreender a linguagem oral.

A discussão envolvendo abordagens implícitas e explícitas de ensino gramatical numa abordagem comunicativa indica que pesquisas

atuais não têm identificado a instrução gramatical explícita como o fator mais importante na aquisição de uma segunda língua mas pode, entretanto, vir a influenciá-la positivamente, especialmente em situação de LE e não L2 (Glisan/Drescher, 1993:24). Existem posturas que afirmam que alunos irão adquirir a língua naturalmente através de instrução gramatical implícita por meio de um abundante e qualificado insumo na sala de aula. Nessa abordagem, os alunos podem hipotetizar por si mesmos sobre regras e funções lingüísticas. Regras gramaticais teriam, desta forma, uma função secundária de *monitoramento* lingüístico (Glisan/Drescher, 1993; Krashen, 1987).

Muitos alunos adultos apresentam uma forte necessidade de compreender as regras de acordo com as quais estruturas gramaticais são formadas. Eles também freqüentemente insistem em que lhes sejam apresentadas regras sobre como e quando um certo pormenor da língua é usado. Para esses alunos, o ensino baseado em regras explícitas tem vantagens definitivas. Não há praticamente nenhuma evidência, entretanto, de que o mesmo seja verdadeiro para todos os alunos adultos ou para crianças e adolescentes. Especialmente alunos mais jovens (e alguns adultos também) parecem se sentir mais à vontade com a aprendizagem da gramática através de métodos holísticos, nos quais as estruturas são adquiridas subconscientemente (Gerngross/Puchta, 1992:01). Essa postura é distinta daquela mantida por alguns defensores do método lógico-estrutural, o qual considera que a introdução de explicações gramaticais pode diferenciar consideravelmente este sistema dos outros, tornando-o muito superior. Em outras palavras, para adultos habituados a analisar e sintetizar devido à maturidade que lhes deu a

educação, seria uma grande vantagem receber explicações gramaticais exatas (Passel, 1983:73).

Esta questão sobre uma certa 'necessidade' (seja ela decorrente da mente adulta ou de deformação do processo por força de tradição) por parte do aluno adulto de 'saber onde está pisando' e de ter diretrizes quanto ao 'método' pelo qual está sendo envolvido no processo de aprendizagem parece ter boa aceitação entre vários lingüistas aplicados e vem de encontro à minha própria experiência pessoal no ensino de inglês como língua estrangeira para adultos. O questionamento que se faz obrigatório neste momento é bem expresso por Green e Hecht (1989) na discussão sobre a aplicabilidade do conhecimento declarativo (saber que) e o conhecimento procedimental (saber como) onde argumentam que o ensino e o aprendizado formais da gramática talvez satisfaçam uma tendência humana de impor ordem no aparente caos dos insumos na língua-alvo. Uma vez que professores parecem querer dar (e alunos receber) uma instrução formal no trabalho de ensinar uma língua estrangeira, o questionamento sobre a sua efetividade é talvez não o único mas sem dúvida de alto relevo em nossa época. É importante também saber o quanto os alunos aprendem das regras que os professores ensinam, se eles aprendem algumas melhor que outras, se eles reconhecem quando usá-las e com que eficácia eles as aplicam. (Green/Hecht, 1992:169).

Partidários de uma abordagem primordialmente comunicativa costumam condenar um ensino mais formal ou estrutural como formadores de alunos repletos de conhecimentos sem que, aparentemente, possam colocá-los em prática. Widdowson (1989:131) reforça parte desta asserção afirmando que "havia antigamente muita utilização das estruturas

e regras gramaticais, mas não eram de um tipo pragmaticamente aprovado. As salas de aula eram cheias de atividades para a obtenção de habilidade gramatical. O problema é que esta era freqüentemente conduzida em dissociação com qualquer consideração quanto ao uso apropriado."

Neste ponto Widdowson (1989) levanta um paradoxo interessante: se considerarmos que a análise de uma língua em elementos gramaticais permite uma adaptabilidade flexível da mesma a uma escala de diferentes usos, então seria razoável concluir que uma abordagem de ensino que induz tal análise (abordagem estrutural) é mais comunicativa, pelo menos no seu efeito potencial, do que uma abordagem que afasta a atenção da análise e que liga expressões holísticas com uma faixa fixa de contextos. Em outras palavras, se a habilidade de usar conhecimento lingüístico efetivamente com finalidades comunicativas depende da extensão à qual aquele conhecimento é analisado, então a abordagem estrutural forneceria a base para o desenvolvimento da competência comunicativa de uma forma que a abordagem comunicativa, pelo menos em algumas de suas manifestações, não faz. Se concordarmos com esse raciocínio, estaremos confirmando o pressuposto de que se o conhecimento é analisado, certos usos podem então ser feitos daquele conhecimento os quais não podem ser feitos do conhecimento que não é analisado (Widdowson, 1989:131). Ocorre que o mesmo autor acrescenta em seguida que parte do conhecimento não analisado, no sentido mencionado acima, pode consistir de agrupamentos ou 'blocos', isto é, de unidades lexicais montadas, completa ou parcialmente, para efeito comunicativo imediato, sem necessidade de análise.

A questão aqui gira em torno da criatividade lingüística que seria empregada em um contexto comunicativo caso o aluno tivesse um bom nível de domínio das propriedades formais da língua, mas a contrapartida são justamente os blocos que parecem prescindir da criatividade gramatical para sua utilização. Nos últimos anos temos nos tornado tão absortos com o suposto poder de sistemas gerativos que a memória, como um processo importante, e a vasta quantidade de unidades memorizadas que nós trazemos à tona todos os dias têm, de alguma forma, caído em descrédito. Trabalhos em aquisição de segunda língua indicam que os alunos começam não tanto com sistemas gerativos mas com 'blocos', rotinas pré-fabricadas, ou pacotes fechados, como têm sido chamados e a importância de rotinas na aquisição da língua, no aprendizado de segunda língua e no uso diário de falantes tem ainda de ser reconhecida. É provavelmente seguro afirmar que não somos tão infinitamente criativos como pensamos. (Widdowson, 1989:135)

Quando um professor ensina de um modo formal a gramática de uma certa língua e quando os alunos fazem questão de que assim seja, alguns pressupostos parecem estar em jogo, mesmo que de uma forma implícita. Eu colocaria como um desses pressupostos a idéia, já mencionada anteriormente neste trabalho, de que tanto alunos como professores partilham de uma agradável sensação de 'ordem', de 'organização' do insumo na língua-alvo. E a fluência? Bem, ela *deve* vir com o tempo, com a prática.

Um ponto deve ficar claro tanto aos professores quanto aos aprendizes, e esse é o *objetivo* (ou objetivos) do aprendiz. Em outras palavras, para quê o aprendiz quer aprender a língua e a que nível de proficiência pretende chegar. Para muitos aprendizes, uma interlíngua

pidginizada é completamente suficiente para suas necessidades sociais e vocacionais. Em tais casos, uma abordagem lexical ou um programa de ensino comunicativo sem utilização de gramática explícita podem ser muito eficientes, mas compromete aqueles aprendizes que desejam adquirir um grau mais elevado de proficiência na língua a longo prazo (Celce-Murcia, 1988:06).

Muitos sistemas didáticos são baseados naquilo que Rutherford (1987) chama de 'acumulação de entidades', ou seja, quando o domínio da língua é baseado numa medida quantitativa, pela crescente acumulação de 'entidades' da língua-alvo (por exemplo sons, morfemas, vocabulário, construções gramaticais, unidades de discurso, etc.), os quais serão misturados para se obter um certo grau de proficiência. O autor acredita que o aumento da proficiência comunicativa baseado na contínua acumulação de mais e mais entidades complexas é difícil de ser mantido. O questionamento a respeito de um sistema de ensino do tipo estrutura-por-estrutura pode ser fundamentado na seguinte pergunta: Se o conhecimento da língua se desenvolve primariamente em termos de entidades estruturais, que tipo de produção poderíamos esperar do aluno ao longo do caminho?

Em primeiro lugar, como professores ou alunos temos a expectativa de que estruturas bem formadas da língua venham a emergir, uma após a outra, na sua plenitude. Ao longo do processo, entretanto, ocorre uma certa 'competição' entre estruturas mais simples e outras mais complexas que cumprem uma mesma função semântica, ocorrendo a 'vitória', em geral, da opção mais simples (mais fácil). Um outro pressuposto é o de que estruturas plenas emergentes carreguem toda a gama de interpretações semânticas possíveis para tais estruturas na competência de

um falante nativo, como, por exemplo, as várias possibilidades de sentido de uma construção contendo o verbo no presente perfeito. Estruturas da língua, em outras palavras, não existem independentes dos significados potenciais que carregam em si.

O aprendizado de uma língua dentro de um conceito de progressão do tipo estrutura-por-estrutura traz uma outra expectativa, que seria de um domínio definitivo de uma dada estrutura-alvo, uma vez que esta emergiu na linguagem do aluno livre de erros. No caso da assimilação apenas parcial de estruturas da língua-alvo, a 'culpa' seria atribuída a uma quantidade finita de itens ainda faltando, ou seja, não aprendidos.

Nesta altura podemos citar dois estereótipos no tocante aos resultados de abordagens gramaticais implícitas e explícitas: respectivamente, um aluno fluente mas construindo sentenças muitas vezes agramaticais e um aluno que domina a sintaxe, as bases estruturais da língua mas que tem grande dificuldade em se comunicar oralmente. Uma conclusão que acredito já poderemos formular é que nenhum sistema deve ser fechado em si próprio; alguma gramática acaba sendo analisada em atividades comunicativas assim como efeitos pragmáticos podem evocar análises centradas na forma. É uma questão de *grau*. Existem regras a serem usadas, mas regras podem ser inúteis a menos que os contextos de uso que levem à sua utilização sejam percebidos. Em uma experiência realizada por Green e Hecht (1992) quanto à capacidade de correção (e explicitação das regras em questão) de sentenças escritas propositalmente erradas, constatou-se que os alunos eram capazes de corrigir erros gramaticais mesmo que não soubessem as regras explicitamente, mas eles corrigiam os erros melhor quando sabiam e se lembravam delas. Esse dado parece indicar que, pelo menos para algumas

tarefas específicas, o conhecimento explícito de regras gramaticais oferece algumas vantagens.

Glisan e Drescher chamam a atenção para a frequência de ocorrência de certas estruturas gramaticais e concluem que "a gramática dos livros didáticos freqüentemente não reflete o modo como a língua falada autêntica é usada. (...) Infelizmente, os livros didáticos mais adotados e respeitados tratam todas as estruturas como sendo igualmente importantes na fala, deixando de dedicar mais atenção à gramática que prevalece na fala". (1993:30). Os mesmos autores são ainda enfaticamente favoráveis ao uso de materiais autênticos, que deveriam servir como uma linha-mestra através da qual autores de livros didáticos e professores contextualizariam a instrução gramatical com maior precisão. Acreditam ainda que estruturas gramaticais mais essenciais (mais freqüentes) deveriam ser apresentadas nas fases iniciais de um curso de línguas. Isto teria uma função de 'semeadura' que serviria como um trampolim para levar os alunos a níveis intermediários e avançados. Outras estruturas mais complexas e de baixa freqüência em contextos lingüísticos mais básicos deveriam ser introduzidas via compreensão de linguagem oral e escrita, ou seja, de uma forma implícita, em material autêntico e observando-se as diferenças entre estruturas usadas oralmente ou em textos e formatos formais e informais. A seqüência lógica dessa linha de raciocínio seria definir exatamente que tipos de regras deveriam ser explicitados e que tipos deveriam aparecer em contexto.

Voltando a Green e Hecht (1992), estes autores dividem as regras gramaticais em duas categorias principais: regras '*fáceis de aprender*' e regras '*difíceis de aprender*'. Observam que o grau de dificuldade é medido em função do aprendizado, ou seja, da assimilação por parte do

aluno; o professor não poderia, então, seguir o critério de regras difíceis ou fáceis de *ensinar*.

Na investigação destes autores, as regras consideradas fáceis de aprender são aquelas que:

- 1) se referiam a categorias facilmente reconhecíveis;
- 2) podiam ser aplicadas mecanicamente;
- 3) não eram dependentes de contextos grandes, como por exemplo dicotomias morfológicas como *a/an*, *who/which*, casos simples de *some/any* e ordem simples de palavras.

Pode-se também observar que regras que se referem a itens lexicais específicos são de compreensão mais fácil do que as regras mais abstratas (Green/Hecht, 1992:179). As regras consideradas difíceis seriam aquelas que envolvem aspecto, ou seja, a perspectiva do falante em uma situação como, por exemplo, o uso da forma contínua ou os tempos verbais perfeitos ou, em uma forma mais sutil de uso, *some/any*. Esses tópicos não permitem simples e exaustivas explicações e são consideradas não apenas difíceis de assimilação mas também difíceis de serem praticados em contextos simples.

Como pudemos observar até o momento, várias são as possibilidades em termos de ensino de gramática, tornando muito perigosa qualquer tentativa de determinar o 'melhor' método ou abordagem. Ocorre que muitas vezes escolhas têm de ser feitas e cabe aos profissionais de ensino de línguas analisar as vantagens e desvantagens de cada abordagem e procurar chegar àquela que seria a mais adequada aos objetivos do programa. Esse questionamento é relevante dentro do contexto da presente pesquisa, uma vez que os tipos de abordagens aos quais se submeteram os sujeitos analisados podem representar elemento

determinante na compreensão da ocorrência de sinais de fossilização nos mesmos.

2.1.1.1. Considerações sobre Competência e Ensino Comunicativos

Para falar sobre Competência Comunicativa, podemos lançar mão de várias definições, as quais variam sobre a mesma idéia principal. Abaixo seguem algumas delas:

“Competência Comunicativa é o aspecto da nossa competência que nos capacita a exprimir e interpretar mensagens e negociar sentidos interpessoalmente dentro de contextos específicos.” (Brown, 1994:227)

“Competência Comunicativa é relativa, não absoluta, e depende da cooperação de todos os participantes envolvidos.” (Brown, 1994:227)

A estrutura teórica para a Competência Comunicativa inclui quatro áreas de conhecimentos e habilidades: Competência Gramatical, Competência Sociolinguística, Competência Discursiva, e Competência Estratégica (Canale, 1983:06).

“A noção de Competência Comunicativa inclui não só Competência Gramatical (implícito e explícito conhecimento sobre as regras gramaticais), mas também Competência Contextual ou Sociolinguística (conhecimento das regras de uso da linguagem)”. (Canale & Swain, 1980:04)

O desenvolvimento da Competência Comunicativa pode, portanto, ser obtido através de uma Abordagem Integrativa, a qual utiliza primeiramente aspectos já existentes no uso corriqueiro de sua língua nativa, que são a Competência Sociolingüística (a compreensão da diferença entre o significado literal de uma elocução e a real intenção do falante) e a Competência Estratégica (estratégias verbais e não-verbais usadas para compensar falhas na comunicação). Apesar dessas competências serem uma presença constante no uso da língua nativa, muito comumente elas não são transferidas para a língua estrangeira. É, portanto, de grande importância *ativar* essas competências durante o uso da língua estrangeira. Uma outra competência que faz parte da já mencionada Abordagem Integrativa é a Competência Gramatical, a qual inclui o conhecimento de itens lexicais, regras de morfologia, sintaxe, semântica frasal e fonologia (Canale & Swain, 1980:29).

Em suma, Competência Comunicativa engloba conhecimento sobre a forma e sobre o uso, com ênfase no último. Nessa visão, a exposição do aprendiz a situações *reais* de comunicação é crucial, se considerarmos que uma melhor competência comunicativa leva a uma maior segurança quanto ao desempenho.

Alcançar um objetivo leva o aprendiz a um alto nível de satisfação: quanto mais progressos ele observa no seu próprio processo de aprendizagem, mais apto estará para prosseguir com seus estudos, uma vez que aquilo que está aprendendo faz sentido para ele. Ele percebe claramente que está suprimindo suas necessidades pessoais mais urgentes. Um programa de cunho comunicativo deve derivar diretamente das necessidades do aprendiz e se concentrar em habilitá-lo a uma alta *eficiência* com um mínimo de recursos (Van EK, 1977).

Podemos entender o conceito de eficiência tomando como exemplo um falante que tem de interromper sua elocução a todo instante, que comete numerosos erros gramaticais e/ou lexicais mesmo em frases curtas, cuja pronúncia não se enquadra em nenhum padrão existente. Ele não pode ser considerado um falante eficiente, uma vez que o ouvinte necessita de um grande esforço para tentar compreendê-lo. Uma falta de eficiência pode também ser observada quando um ouvinte necessita de constantes repetições, obriga o falante a se expressar em uma velocidade artificialmente lenta ou a reformular suas sentenças de modo a torná-las compatíveis à sua faixa inadequadamente limitada de vocabulário e gramática. De acordo com Van Ek e seus estudos sobre programas de ensino que visam alcançar um nível limiar de competência comunicativa, os critérios que devem ser levados em conta no tocante à eficiência comunicativa são:

- a) que o aprendiz, quando na posição de falante, consiga se fazer entender facilmente por um ouvinte que possua um comando de língua nativo ou quase-nativo;
- b) que o aprendiz, quando na posição de ouvinte, consiga entender a essência daquilo que é dito a ele por um falante com um comando da língua nativo ou quase-nativo, sem obrigar o falante a esforçar-se indevidamente para ser compreendido.

Pelo menos duas palavras-chave nos critérios acima são vagos e subjetivos: “facilmente” no critério a e “indevidamente” no critério b. Tentaremos caracterizá-los um pouco melhor, apesar de não ser possível torná-los totalmente explícitos.

Um falante pode se fazer ‘facilmente’ compreendido se ele se expressa:

- numa velocidade razoável;
- com precisão suficiente;
- com um grau de correção razoável (gramatical, lexical, e foneticamente).

Um ouvinte pode poupar ao falante um esforço ‘indevido’ se ele entender a essência de um enunciado; isto é:

- sem constantes repetições;
- em uma velocidade de fala não abaixo daquilo que pode ser considerado normal, natural;
- com uma pronúncia padrão ou uma variante próxima da padrão.

Estas caracterizações estão longe de ser consideradas explícitas, uma vez que contém termos como ‘razoável’, ‘suficiente’, ‘constante’, ‘próximo a’, etc. De qualquer modo elas indicam a quais aspectos devemos dar atenção especial quando temos em mente um processo de avaliação do grau de habilidade do aprendiz (Van Ek, 1977:35).

Além da Competência, seria relevante também definir aquilo que pode ser chamado de *Ensino Comunicativo*:

- 1) O ensino comunicativo em uma língua estrangeira é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar

ações de verdade para interação com outros falantes-usuários dessa língua;

ou

2) O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que vão oferecer ao aluno-aprendiz (Almeida Filho, 1993:47).

Materiais didáticos em geral apresentam a língua através de uma seleção e organização prévias de dados, a fim de tornar estes mais acessíveis ao aprendiz, uma vez que situações reais de comunicação são consideradas complexas demais para o mesmo. Uma gramática limitada - por definição - proporciona ao usuário um conhecimento restrito da língua, porém potencialmente criativo. Deve-se observar a aparente impossibilidade de ordenação ou categorização formal prévias quando se almeja trabalhar a língua enquanto comunicação. Sendo, portanto, o conhecimento comunicativo inerentemente criativo e potencialmente dinâmico, os sistemas de conhecimentos nos quais se baseia podem ser finitos, mas sua inter-relação é infinita. A comunicação é, então, uma atividade tanto de criação quanto de acatamento de convenções, portanto o aprendiz tem de negociar com a língua-alvo e, num sentido real, recriá-la para si mesmo. Assim, não aprende comunicação, mas sim adquire a *capacidade* de se comunicar com falantes de comunidades que têm a língua-alvo como materna, segunda língua ou língua franca de comunicação ampla.

No tocante à compreensão da linguagem oral, esta parece ser a habilidade que mais freqüentemente desperta problemas no ensino de

inglês a falantes nativos de português brasileiro. A utilização de materiais autênticos seria uma fonte riquíssima de insumo, mas um dado curioso surge neste ponto: tendo aprendido e produzido oralmente o inglês de uma forma coloquial lenta, os alunos de um programa de ensino não teriam provavelmente nenhuma dificuldade de compreender o conteúdo de um noticiário ou um comercial de televisão, por exemplo, desde que na forma escrita. Esse mesmo texto, cujo conteúdo lexical e sintático não apresentaria dificuldades, não seria compreendido se falado por um nativo de uma forma natural e fluente, como no caso do noticiário ou do comercial.

Um dos fatores que influenciam a situação acima exposta é a *transferência*, cujo conceito e grau de influência serão discutidos a seguir.

2.1.1.2. Considerações sobre Transferência

Uma vez que estamos analisando fatores que poderiam influenciar a produção oral de aprendizes de inglês como língua estrangeira, acreditamos ser válido observar o peso que o fenômeno da transferência pode ter no processo, uma vez que esta transferência de sub-padrões da língua materna para a língua-alvo pode ocorrer com ou sem a ciência do aprendiz. Dados similares podem levar a situações de transferência positiva, a qual facilitaria a aprendizagem, enquanto dados diferentes podem causar transferência negativa (ou interferência) com os padrões da língua-alvo, o que pode levar a erros com origem na língua materna (Krzeszowski, 1990).

Existem vários fatores que podem influenciar o modo como um aluno utiliza o sistema sonoro da língua que está aprendendo. Podemos mencionar fatores sócio-culturais, personalidade, fatores biológicos, idade e influência da língua nativa (Avery/Erlich, 1992).

A natureza de um sotaque estrangeiro é determinado pela língua nativa do falante. Podemos, assim, reconhecer um sotaque alemão, japonês, russo, etc., o que nos mostra que certas características do padrão sonoro da língua nativa (L1) estão sendo transferidos para a língua-alvo (LE). Erros de pronúncia não são apenas erros a esmo, na tentativa de produzir sons não familiares - na verdade refletem regras bem estabelecidas (na L1) de combinação, entoação, tonicidade, etc.

O sistema sonoro da língua nativa pode influenciar a pronúncia de um aprendiz da língua inglesa (doravante chamado apenas de 'aprendiz') em pelo menos três maneiras, de acordo com Avery/Ehrlich (1992). Em primeiro lugar, dificuldades podem surgir quando o estudante encontra sons em inglês que não são parte do conjunto de sons de sua língua nativa. A pronúncia de sons depende do uso apropriado da musculatura da boca, portanto, alunos adultos podem ser incapazes de produzir novos sons por não terem nunca exercitado aquela musculatura de forma particularmente necessária para pronunciar certos sons em inglês. Em segundo lugar, dificuldades podem surgir porque as regras para combinar sons para formar palavras são diferentes na língua nativa. Este tipo de dificuldade pode surgir até quando um som em particular é parte do conjunto sonoro do inglês e da língua nativa. Por último, os padrões de acentuação e entonação, os quais determinam, de modo geral, o ritmo e a melodia de uma língua, podem ser transferidos da língua nativa para a LE.

Considerando que esses vários fatores parecem se unir para impedir que um aluno alcance uma pronúncia mais próxima à de um falante nativo, cabe ao professor de línguas traçar metas mais realistas. Tentar fazer com que o aluno fale sem nenhum sotaque é uma meta não realista e é muito comum a falantes de uma LE não perceberem seus próprios erros de pronúncia devido ao filtro da sua língua nativa .

A citada interferência da L1 sobre a LE parece apresentar uma sistematicidade, a qual pode ser analisada por diferentes ângulos. Uma linha que prevaleceu dos anos 40 aos 60 considerava que a língua produzida por aprendizes de LE era influenciada primariamente, se não exclusivamente, pela língua nativa do aprendiz. Nessa visão, os aprendizes, na tentativa de produzir um novo sistema lingüístico, se apoiariam na sua língua nativa de um modo sistemático e previsível (Tarone, 1988:08-09).

Baseado em abordagens chomskyanas de estudos de línguas, Corder (apud Tarone, 1988:08) propôs que a linguagem do aprendiz fosse vista como um dialeto idiossincrático, o qual seria sistemático porque contaria com suas próprias regras. Ou seja, a linguagem do aprendiz deveria então ser analisada como uma espécie de língua exótica a qual não apenas possui regras sistemáticas como também é instável (ou seja, que mudam ao longo do tempo) e criativa (ou seja, com regras próprias e não apenas as emprestadas da língua nativa). A língua produzida por aprendizes de uma LE pode, então, ser chamada de *interlíngua*.

Podemos, dentro dessa visão, entender a língua do aprendiz como composta de características previsíveis (sistemáticas) e imprevisíveis (instáveis e criativas), sendo as últimas pessoais e, portanto, sujeitas a inúmeras variáveis. Já as características previsíveis, ou seja, provenientes

de interferências da L1, podem ser analisadas sob uma visão de conjunto. Para essa análise seria, então, viável um conhecimento mais detalhado de características da língua nativa para, assim, podermos melhor compreender suas marcas na LE.

Estudos conduzidos por Dulay, Burt e Krashen (1982) em crianças adquirindo uma LE sugerem que, por algum tempo, elas processam o sistema sonoro da nova língua através daquele da língua materna. Gradualmente, entretanto, as crianças começam a fazer cada vez mais uso do sistema sonoro da LE, chegando mesmo a desaparecer marcas da L1. Contudo, muitos adultos, senão todos, processam o sistema sonoro da LE através do sistema da L1 durante todas suas vidas. Os mecanismos por trás dessa influência singular da L1 na LE não são ainda conhecidos.

Os processos usados na aquisição de estruturas fonológicas de uma LE por uma criança parecem similares, em vários aspectos, àqueles usados no aprendizado de sua L1, o que sugere a existência de um conjunto de processos naturais de aquisição fonológica. Em contraste à aquisição de gramática, entretanto, o aprendiz faz uso extensivo de estruturas fonológicas da língua nativa como estratégia comunicativa nos estágios iniciais da aquisição da LE. A nova fonologia é, pois, “construída” usando a fonologia da L1 como base. Devido ao fato de o aprendiz de LE já possuir a fonologia da sua L1 e usá-la como base para continuar o aprendizado, a fala deste aprendiz na LE terá uma *forte base* nos sons da L1 (Dulay, Burt e Krashen, 1982:112). A observação de inúmeros indivíduos com uma fala carregada de marcas fonológicas de sua L1, seria uma evidência de que o desenvolvimento da gramática e do léxico é, de alguma maneira, independente do da fonologia.

Algumas pessoas podem vir a criar ou manter um “sotaque” como forma de se enquadrar em várias situações sociais, como, por exemplo, guardar um vínculo com um determinado grupo, para resguardar sua identidade, pela negação ou não submissão à cultura do país falante da língua que está aprendendo, etc. A comunicação não é, no entanto, bloqueada seriamente por um sotaque, ao passo que deficiências lexicais ou gramaticais podem mais facilmente impedir uma comunicação significativa.

O tipo de abordagem a que os aprendizes foram ou têm sido expostos, somado a um fator menos controlável que é a transferência, são elementos importantes mas não suficientes para justificar uma eventual ocorrência de fossilização. Um outro grupo de fatores de grande relevância são as diferenças individuais entre os aprendizes. Veremos a seguir diversas questões que se interrelacionam de modo diferente no processo mental de cada indivíduo, no tocante à aprendizagem de uma LE.

2.2. DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E QUESTÕES AFETIVAS

Trataremos nesta seção de alguns fatores relacionados a diferenças individuais entre aprendizes. Tais fatores não serão analisados em sua totalidade mas fornecem importante subsídio para melhor compreensão dos processos envolvidos na ocorrência de sinais de fossilização.

Uma das questões que mais intriga professores de línguas e pesquisadores diz respeito ao fato facilmente observável de que, apesar de expostos às mesmas oportunidades e metodologias, diferentes

aprendizes apresentam diferentes graus de aquisição/aprendizagem. Exemplos desta aparente discrepância abundam, oferecendo inclusive casos mais extremos e de mais fácil identificação: enquanto um dado indivíduo parece não ter dificuldades com a aprendizagem e oferece resultados rápidos e sempre progressivos, a outro aprendiz a língua-alvo parece um fardo pesado demais, apesar de se submeterem ao mesmo processo de ensino. O resultado é o sucesso de um e a tendência ao fracasso do outro (pelo menos até a próxima ‘tentativa’).

Enquanto a pergunta parece simples, o mesmo não pode ser dito quanto à resposta. Afirmar que o sucesso ou não depende do modo como a língua é ensinada não é argumento suficientemente válido, uma vez que, conforme já mencionado anteriormente, alguns aprendizes desenvolvem habilidades e possuem bom desempenho de forma relativamente fácil, enquanto outros apresentam pequeno ou nenhum progresso, apesar de esforços e de seguirem a mesma orientação metodológica e pedagógica. Pode-se argumentar que o problema está justamente neste ponto, ou seja, que os alunos que falharam em uma dada metodologia poderiam obter maior sucesso em uma outra. Outra resposta rápida à pergunta seria afirmar que algumas pessoas possuem, por exemplo, uma maior aptidão para línguas do que outras. Estas possíveis respostas merecem discussões específicas, como veremos nas seções a seguir.

2.2.1. Estilos cognitivos

Um conhecido modelo quanto à localização de diferentes estilos cognitivos afirma que o hemisfério esquerdo do cérebro é o ‘analista’,

enquanto o hemisfério direito seria o ‘poeta’. Um outro modelo afirma que qualquer célula do cérebro, não importando o hemisfério em que se encontre, pode suprir as funções ‘poéticas’ e ‘analíticas’. Independentemente do caso, é importante reconhecer que muitos aprendizes possuem uma grande tendência para um ou outro estilo de aprendizagem, sendo que aprendizes mais jovens são comumente mais ‘poéticos’ (Gerngross & Puchta, 1992:03).

Muitos aprendizes adultos possuem uma certa necessidade em compreender melhor regras gramaticais, e freqüentemente insistem que lhes seja explicado o porquê do uso de um ou outro detalhe da língua. Para estes aprendizes, o uso de regras gramaticais explícitas representa um fator positivo e aceito sem rejeições. Não há evidências, entretanto, de que o mesmo seja verdadeiro para todos os aprendizes adultos. Jovens aprendizes (e alguns adultos também) aparentemente se sentem mais à vontade com métodos holísticos de aprender gramática, métodos em que estruturas são aprendidas subconscientemente. De qualquer modo, existem fortes evidências de que muitos aprendizes, não importando a idade ou estilo de aprendizagem, são incapazes de transferir um bom conhecimento formal de gramática para o uso efetivo da LE.

2.2.2. Filtro Afetivo

Em se tratando de questões afetivas relacionadas a processos de aprendizagem de línguas, o conceito de filtro afetivo (Krashen, 1987) não pode deixar de ser levado em consideração. Pesquisas anteriores têm confirmado que o sucesso na aquisição de uma segunda língua depende

em grande parte de uma série de variáveis afetivas, as quais podem ser divididas em três categorias básicas:

1) *Motivação*: aprendizes com alto grau de motivação tendem a obter melhor desempenho na aquisição de línguas. A dicotomia proposta por Gardner e Lambert (1972) quanto ao tipo da motivação, se integrativa ou instrumental, merece uma discussão mais detalhada e portanto será tratada em um tópico específico.

2) *Autoconfiança*: uma boa dose de autoconfiança e auto-imagem positiva por parte do aprendiz é fator positivo no processo de aquisição.

3) *Ansiedade*: Podemos dividir a ansiedade em dois tipos, ou seja, ansiedade pessoal ou de sala de aula. Independente do tipo, uma baixa ansiedade parece ser mais um agente facilitador do processo.

O nível (ou a 'espessura') do filtro afetivo de cada aprendiz tem uma relação direta com o seu processo de aquisição de segunda língua, resultando em variações individuais apesar de similaridades quanto ao insumo, metodologia, etc. Aprendizes cujas atitudes não são ideais para aquisição de línguas apresentarão, portanto, tendência a buscar menor quantidade de insumo e, devido ao alto filtro afetivo, terão dificuldade em assimilar o insumo que lhes chega, mesmo que este se encontre dentro de seu nível de compreensão. Este insumo parece não chegar até a parte do cérebro responsável pela aquisição (DAL - Dispositivo de Aquisição de Línguas). Aprendizes com atitudes mais positivas à aquisição de línguas apresentarão não apenas filtros afetivos menos espessos, mas também uma maior tendência a buscar insumo lingüístico, o qual alcançará com mais facilidade o Dispositivo de Aquisição de Línguas.

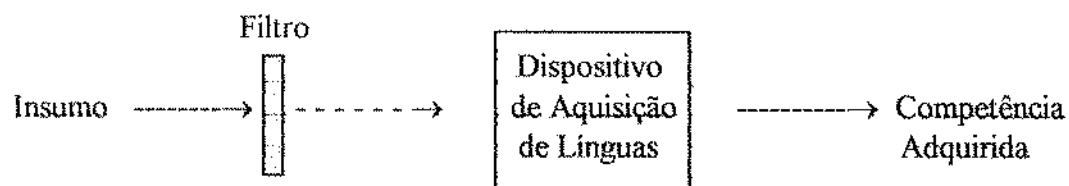


Figura I - Esquema de funcionamento do Filtro Afetivo (Krashen, 1987:32).

Um fato comumente observável em muitos aprendizes é a dificuldade em melhorar o seu nível de aquisição de linguagem *apesar* de expostos a uma grande quantidade de insumo compreensível, podendo inclusive ocorrer um processo de fossilização. A não aquisição apesar de insumo compreensível em quantidade é geralmente devida ao filtro afetivo.

2.2.3. Motivação

Dentre os fatores causadores de diferenças individuais em aprendizes de línguas, a motivação parece desempenhar papel fundamental e decisivo para o sucesso ou fracasso do processo. Gardner & Lambert (1972) desenvolveram um trabalho minucioso na tentativa de melhor compreender a real força de variáveis como motivação e atitude na aprendizagem de línguas estrangeiras, a despeito de eventuais diferenças de aptidão. Já na introdução do estudo os autores fornecem indicações sobre o que pensam a respeito da relação atitude/motivação/aptidão:

Podemos melhor compreender o fator aptidão se olharmos para trás na história. Quando todos tinham

que aprender uma segunda língua, parece que todos aprenderam, independente de aptidão. Peguemos a França como exemplo. Muitos avós e mesmo pais da geração de hoje falaram línguas regionais - como Basco, Bretão, Provençal - e aprenderam francês apenas na escola, aparentemente sem obstáculos. Da mesma forma, quando latim era a principal língua literária, pessoas educadas de toda a Europa aprenderam latim. É chocante para nós descobrir que Seneca, Virgílio, Lívio e Cícero - aqueles que lemos como modelos da língua latina - aprenderam latim apenas como segunda língua. Parece então que quando a situação social demanda, as pessoas dominam uma segunda língua, não importando qual seja o seu nível de aptidão. O que significa, então, ter uma *facilidade* para aprender uma língua estrangeira? (Gardner & Lambert, 1972:02)

O argumento de que alguns privilegiados teriam uma certa 'facilidade' para línguas, muitas vezes funcionando como uma desculpa para os outros e para si próprio, parece encerrar implicitamente um fatalismo que pode ser conveniente e até desejável a algumas pessoas.. Acreditar que um eventual fracasso deriva de causas além do nosso controle satisfaz de certa forma a auto-estima, que de outra forma estaria abalada.

2.2.3.1. Tipos de Motivação

O medo de falhar ou a necessidade de 'passar' em provas do seu curso de línguas ou exame de proficiência pode ser considerado como motivação, mas de um tipo de curto prazo: é uma meta a ser cumprida, onde esforços são concentrados e podem efetivamente levar à obtenção

dos resultados desejados. Este tipo de motivação, entretanto, parece insuficiente para garantir a energia e a persistência necessárias na trabalhosa e demorada tarefa de desenvolver real competência em uma língua estrangeira. Na aprendizagem da L1 ou L2, a linguagem é um meio para alcançar um fim, ao invés de um fim em si só, no sentido de que línguas são aprendidas durante o processo de se tornar um membro de um grupo em particular, e a motivação que sustenta este processo parece ser a participação neste grupo, não a aquisição de línguas per se (Gardner & Lambert, 1972:12).

Consideraremos basicamente dois tipos de motivação, uma vez que as mesmas parecem englobar a grande maioria dos casos mais específicos: motivação integrativa e motivação instrumental. Um dos estudos mais completos neste sentido continua sendo o de Gardner e Lambert (1972), base sobre a qual Skehan (1989) expande a questão da motivação para o debate sobre diferenças individuais entre aprendizes de línguas.

De acordo com o conceito de motivação integrativa, pode-se considerar que o sucesso no domínio de uma outra língua se deve em grande parte ao desejo do aprendiz em se inserir na sociedade-alvo, ou entre os falantes nativos da língua em questão. Assim sendo, a aquisição de uma nova língua envolve muito mais do que a mera aquisição de estruturas gramaticais, regras verbais, formas lexicais, etc. As palavras, padrões gramaticais, formas de pronúncia e os sons em geral precisam ter um significado para o aprendiz, significado este que vai além de traduções, livros de gramática ou dicionários. É importante que o aprendiz deseje adotar regras de comportamento que caracterizem os membros da outra comunidade lingüística. O ponto a que se pretende

chegar é que a orientação da atitude do aprendiz em relação ao grupo cultural da língua-alvo irá influenciar sua eficiência e seu progresso na adoção de novos hábitos lingüísticos.

O outro tipo de motivação a ser abordado, motivação instrumental, se caracteriza pelo desejo de ganhar reconhecimento social ou vantagens econômicas através do domínio de uma língua estrangeira. Sendo esta uma perspectiva mais auto-orientada, o interesse em receber benefícios se sobrepõe ao interesse em inter-relacionamentos. Em um extremo temos, então, um aprendiz orientado integrativamente, o qual considera a tarefa de aprender uma língua estrangeira diretamente relacionada a representantes desta nova e interessante comunidade etnolingüística, pessoas com as quais gostaria de desenvolver laços pessoais. No outro extremo surge o aprendiz orientado instrumentalmente, o qual utiliza o grupo cultural e sua língua como um instrumento de satisfação pessoal, com poucos sinais de interesse nos membros da comunidade lingüística em si (Gardner & Lambert, 1972).

A dicotomização quanto à orientação integrativa/instrumental deve ser considerada com cautela, uma vez que a categorização de indivíduos em um ou outro tipo de motivação obedece critérios de *ordem de prioridades*, ou seja, se o sujeito em questão apresenta motivação instrumental como prioridade em relação à motivação integrativa, ou vice-versa. Não se deve supor, portanto, que um dado aprendiz deva apresentar sinais de um tipo apenas de orientação para ser rotulado como tal.

2.2.4. Atitude

Ao tratarmos de motivação, devemos ter em mente a distinção entre o *objetivo* para o qual o sujeito se direciona e o *esforço* ou *persistência* demonstrado no processo de busca do objetivo. Estes dois elementos se interrelacionam de forma a muitas vezes determinar o sucesso ou não de processos de aprendizagem, a despeito do tipo de orientação (integrativa ou instrumental). Sendo esses fatores preponderantes, alguns itens foram incluídos no questionário apresentados aos aprendizes-sujeitos desta pesquisa (APÊNDICE II) a fim de interpretar a influência da atitude na eficiência da aquisição do inglês como língua estrangeira.

A língua inglesa muitas vezes carrega conceitos que podem ir além de questões meramente racionais. Para muitos, a língua inglesa é a língua do colonizador, do opressor, de uma cultura dominante que impõe seus interesses econômicos e políticos aos países de estrutura mais frágil. A língua inglesa simboliza no inconsciente coletivo de muitas pessoas o colonialismo britânico e, mais recentemente, o neo-colonialismo norte-americano. Em se tratando do último, latino-americanos em geral nutrem uma certa mágoa vinda de um passado recente de forte interferência política e militar, que resultou em regimes ditatoriais na maioria dos países latino-americanos apoiados pelos *ianques*, em nome de interesses econômicos e, principalmente, geopolíticos (guerra fria e temor do avanço do comunismo na América Latina).

Além da questão política e econômica, muitos se ressentem também do chamado 'imperialismo cultural', onde filmes, séries televisivas, produtos de consumo, música, comportamentos, etc. nos são

oferecidos e aceitos pacificamente, com a conivência de governantes desejosos em agradar seu grande parceiro comercial. Assim sendo ou, pelo menos, assim percebido, aprender a língua inglesa seria atingir o grau mais profundo de submissão ao ‘colonizador’. Mesmo sendo forçados ao aprendizado do inglês para fins de crescimento profissional, ainda resta a muitos um último recurso para manutenção de sua dignidade: manter fortes marcas de sua língua nativa. Uma pronúncia correta e próxima da de um falante nativo seria um ‘entreguismo’ desprezado por muitos. A pronúncia e entonação corretas podem tornar uma pessoa ‘pedante’ aos olhos de seus colegas. Desse modo, mesmo que o indivíduo não carregue nenhum preconceito quanto à língua inglesa, o meio pode ditar certos padrões de comportamento.

Mesmo após longo período de domínio da língua e cultura francesas, a língua de Jean-Paul Sartre ainda seria a escolhida, uma vez que a cultura francesa parece gozar de nível de rejeição mais baixo. Em geral as pessoas procuram cursos de francês, ou outro idioma com maior afinidade histórica, cultural ou ideológica, por livre e espontânea vontade e, portanto, estudam o idioma com maior prazer. No caso de cursos de inglês, uma boa parte dos alunos estuda esse idioma com níveis de pressão instrumental mais elevados, o que torna o processo menos prazeroso e mais impositivo. Um argumento em forma de pergunta comumente aflora em salas de aula de inglês: “por que *eu* tenho que aprender a língua *deles*, se *eles* não têm o mínimo interesse em aprender a minha?” ou “por que quando vou ao país *deles* tenho que falar inglês e eles nem tentam falar português quando vêm ao *meu* país?” Esse tipo de atitude é extremamente negativo a qualquer processo de aprendizagem de inglês e muitas vezes o que falta a esses indivíduos é um esclarecimento

quanto ao fato de que, a fim de facilitar a comunicação, alguma língua de alta influência regional ou internacional é sempre escolhida como uma espécie de língua franca. O francês já cumpriu esse papel num passado recente e, por exemplo, se a Alemanha tivesse saído vitoriosa da Segunda Guerra Mundial talvez estivéssemos estudando alemão nas escolas, ou mesmo japonês. Adota-se a língua do país com maior influência política, militar, econômica e cultural do momento. Essa posição hoje pertence aos Estados Unidos. Se fosse o Brasil a potência mundial, talvez o português fosse adotado como língua universal, permitindo aos brasileiros a mesma tão criticada atitude monolíngüe dos falantes nativos de inglês.

As atitudes mencionadas variam em intensidade e não estão presentes em todas as pessoas, mas são fatores que devem ser levados em consideração quando se procura uma melhor compreensão de determinadas ações e reações dos aprendizes de inglês.

2.2.5. Aptidão

O conceito de aptidão é, em si, um tanto excludente e fatalista, sendo por muitos considerado também preconceituoso. Apesar disso sua influência no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras não deve ser negada. Serão expressas a seguir algumas considerações sobre aptidão lingüística, as quais poderão nos auxiliar na melhor compreensão de diferenças individuais entre aprendizes.

Pode-se considerar hoje que são quatro os componentes básicos para análise da aptidão para línguas, cuja postulação deve-se a Carroll (apud Skehan, 1989:26). São eles:

- Habilidade de Codificação Fonêmica.

A habilidade de fazer discriminações de sons isolados parece ter uma importância limitada em se tratando de aptidão lingüística. Este conceito foi mais tarde expandido para *habilidade de codificação fonêmica*, o qual enfatiza a capacidade de discriminar e codificar sons estranhos de modo a poderem ser reaccessados mais tarde. A mera associação som-símbolo parece não ser suficiente, sendo mais importante a habilidade de impor um tipo de análise aos sons não familiares, além da habilidade de transformar o som em uma forma mais fácil para memorizar.

- Sensibilidade Gramatical.

Trata-se basicamente da habilidade em reconhecer a função gramatical que as palavras cumprem nas sentenças. A primeira impressão deixada por tal asserção é de que esta habilidade seria relacionada com os métodos de ensino de línguas aos quais o aprendiz se submeteu, além de ser susceptível a ser treinada. A fim de esclarecer este ponto, podem-se mencionar estudos realizados com o objetivo de tentar ‘melhorar a aptidão’ por meio de ênfase em aspectos instrucionais, mas este procedimento afetou muito pouco os resultados obtidos no sub-teste Palavras em Sentenças, presente no Teste de Aptidão para Línguas Modernas (MLAT - Modern Language Aptitude Test). Concluiu-se que indivíduos com melhores resultados em testes de raciocínio geral possuem uma maior capacidade de tirar proveito da instrução gramatical: ‘a não exposição a tal tipo de instrução pode ser um obstáculo, mas a presença de tal exposição não é garantia de sucesso, uma vez que a habilidade de explorar esta instrução pode não existir’ (Skehan, 1989:27).

- Habilidade Indutiva de Aprendizagem de Línguas.

É a habilidade para examinar material lingüístico e, desta forma, perceber e identificar padrões de correspondência e relacionamentos envolvendo sentido ou formas sintáticas. Em outras palavras, trata-se do ser capaz de inferir a partir de evidência limitada, o que seria um aspecto da habilidade geral de raciocínio particularmente importante na aquisição de línguas. Apesar desta habilidade ser de certa forma próxima à sensibilidade gramatical, citada anteriormente, a última seria mais ligada à análise da estrutura de uma dada língua, ao passo que a habilidade indutiva de aprendizagem de línguas enfatizaria raciocínio e extrapolação.

- Memória e Aprendizagem.

Envolve a fixação de relações entre estímulos (palavras na língua nativa) e respostas (palavras na língua-alvo). O conceito é de que indivíduos variam na eficiência com a qual fazem tais associações, variando desta forma na velocidade de aquisição de vocabulário e, conseqüentemente, no sucesso de seu processo de aprendizagem de línguas.

Muitos consideram aptidão um conceito estático, fatalista e até maniqueísta, uma vez que transmite a impressão de algo que se possui ou não se possui. Nesta visão, aprendizes *com* aptidão para aprendizagem de línguas seriam seres agraciados com um dom que os levaria à aquisição de uma segunda língua de uma forma completa e sem grandes esforços. Existem sim estudos e evidências relevantes quanto à real existência de aptidões, mas não podemos supor que inexistem graduações e certas *combinações* entre sub-aptidões. Muito comumente encontraremos indivíduos com, por exemplo, uma alta habilidade de codificação fonêmica ao mesmo tempo que apresenta baixa sensibilidade gramatical.

Na tabela 1 serão apresentadas oito possibilidades de combinações entre as sub-aptidões, sendo que aprendizes tipo 1 e 8 representam indivíduos que são fracos (1) ou fortes (8) em todas as áreas. Já os outros tipos são ‘mistos’, ou seja, apresentam diferentes combinações e possibilidades.

Tabela 1: Tipos de Aprendizes Logicamente possíveis (Skehan, 1989:35).

Tipos de Aprendizes	Habilidade de codificação fonêmica	Habilidade analítica de linguagem	Memória	
1	+	+	+	Boa aptidão geral.
2	+	+	-	Boa habilidade auditiva e analítica; memória pobre.
3	+	-	+	Boa habilidade auditiva e de memória; análise pobre.
4	+	-	-	Boa habilidade auditiva; pobre no restante.
5	-	+	+	Habilidade auditiva pobre; boa análise e memória.
6	-	+	-	Habilidade auditiva e memória pobres; boa análise.
7	-	-	+	Habilidade auditiva e de análise pobres; boa memória.
8	-	-	-	Baixa aptidão em geral.

A questão da aptidão lingüística não será usada como variável no estudo da especificidade do aprendiz adulto brasileiro, uma vez que essa é uma variável universal, podendo ocorrer em qualquer sociedade e em qualquer língua materna. Apesar disso, é um tópico bastante relevante e nos habilita a tentar responder uma série de indagações inerentes a diferenças individuais presentes em aprendizes de línguas estrangeiras ou segundas línguas.

2.2.6. Crenças e Expectativas

A pesquisa atual sobre características individuais dos aprendizes (incluindo fatores como personalidade, motivação, estilos de aprendizagem e aptidão lingüística) tem examinado *diferenças* entre aprendizes, ao invés de considerá-los blocos compactos e de características semelhantes. O objetivo último o seria de determinar os tipos de processos instrucionais que melhor suprem as necessidades de indivíduos específicos. A pesquisa sobre crenças tenta identificar noções pré-concebidas dos aprendizes no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira a fim de prever conflitos de expectativas que podem vir a contribuir para a frustração, ansiedade, falta de motivação e até interrupção dos estudos por parte dos aprendizes (Kern, 1995:71).

Uma expectativa comumente encontrada entre aprendizes diz respeito à duração do programa de ensino. Encontramos com frequência na mídia vários cursos de línguas procurando atrair clientes através da promessa de cursos leves, rápidos, interessantes, com métodos revolucionários e a mais avançada tecnologia, e outras características que dêem ao aluno em potencial a sensação de finalmente ter encontrado a solução para os seus problemas. Qualquer semelhança com programas de emagrecimento não é mera coincidência. Resultados negativos podem significar para o aprendiz a busca de soluções externas (outro professor, outra escola, outro método, etc.) as quais podem levá-lo a um círculo vicioso de constantes recomeços e conseqüentes frustração e desânimo.

É uma tarefa importante dos profissionais de ensino de línguas auxiliar seus alunos no desenvolvimento de expectativas de progresso mais realistas por meio da formulação de objetivos claros e pela

comunicação de seus conhecimentos sobre os processos que envolvem a aquisição de línguas estrangeiras. Uma grande atenção merece ser dedicada, portanto, às expectativas dos aprendizes a fim de que sejam examinados os seus objetivos: são eles consistentes ou inconsistentes com aqueles do programa de ensino? Deve-se reconhecer, entretanto, que muitos conceitos errôneos por parte dos aprendizes não são facilmente alterados, não importando o quão bem intencionado(s) seja(m) seu(s) instrutor(es). Estes conceitos podem se transformar em expectativas negativas, as quais tendem a se agravar ao longo do período de estudos (Kern, 1995). No Apêndice II podem ser encontrados os resultados do Questionário B, o qual diz respeito às expectativas dos sujeitos.

2.3. INTERLÍNGUA

No final dos anos 60 a aprendizagem de línguas estrangeiras passou a ser vista de uma forma similar ao modo pelo qual a aprendizagem da língua materna já vinha sendo estudada há algum tempo, ocasionando, desta forma, mudanças sensíveis no modo de se perceber o resultado do processo de aprendizagem. Nessa nova visão, deixou-se de considerar o aprendiz como um produtor de linguagem imperfeita, mal construída e repleta de erros. Pelo contrário, passou-se a considerá-los seres inteligentes e criativos, processando sua aprendizagem através de estágios de aquisição lógicos e sistemáticos, agindo de forma criativa dentro do seu ambiente lingüístico conforme vão encontrando formas e funções da língua em contextos significativos. Os *erros* produzidos por aprendizes ganham um novo status, uma vez que passam a ser

considerados como resultantes de um processo gradual de tentativas e erros, permitindo ao aprendiz testar hipóteses e, assim, estabelecer aproximações cada vez mais melhores do sistema usado por falantes competentes. O termo mais utilizado para se referir a este processo é *interlíngua*, uma vez que representa a colocação da linguagem produzida pelo aprendiz em uma categoria intermediária própria, situada em diferentes pontos entre a língua nativa do aprendiz e a língua-alvo.

O processo da criação da interlíngua tem como uma das causas a necessidade humana de tentar organizar o caos lingüístico-discursivo que o cerca. Neste caso, o aparente caos é inerente a processos de aprendizagem de línguas estrangeiras. Os aprendizes criam, dessa forma, um sistema lingüístico legítimo, o qual parece ser capaz de *apaziguar* momentaneamente a insegurança do aprendiz diante de algo novo e diferente daquilo que conhece. A interlíngua criada não é nem o sistema de sua língua nativa nem o sistema da língua-alvo, mas sim algo com organicidade própria situado entre os dois: é um sistema baseado em uma tentativa dos aprendizes de colocar ordem e estrutura aos estímulos lingüísticos que os cercam. A Hipótese da Interlíngua levou a pesquisa sobre ensino/aprendizagem de línguas a um novo momento, promovendo uma significativa libertação das algemas da Hipótese da Análise Contrastiva (Brown, 1994).

A sistematicidade presente na linguagem produzida por aprendizes foi, em um primeiro momento, considerada como influenciada primariamente - ou até exclusivamente - pela língua nativa do aprendiz. Nesse princípio, ao tentar reproduzir um novo sistema lingüístico, o aprendiz recorreria à sua língua nativa de um modo sistemático e previsível. Assim sendo, na Análise Contrastiva acreditava-se que a

sistematicidade presente na linguagem do aprendiz era basicamente aquela da sua própria língua nativa e que o aprendiz formava gradualmente o sistema lingüístico da língua-alvo por meio da substituição de padrões da língua nativa da forma que lhe parecesse mais apropriada. Este conceito começou a ruir quando percebeu-se que muitos dos erros presentes na linguagem do aprendiz não pareciam ser devidos à transferência da língua materna. Passou-se a observar que a transferência de dados lingüísticos da língua materna era apenas *um* dos fatores causadores dos erros sistemáticos produzidos por aprendizes, e não a única causa dos mesmos (Tarone, 1988).

Os aprendizes variam sobremaneira na sua aquisição da língua-alvo, tornando difícil criar descrições dos seus estágios de desenvolvimento. Ao manifestarem suas tentativas de se aproximarem do sistema lingüístico da língua-alvo, os aprendizes parecem se encaixar em quatro estágios (Brown, 1994), os quais são baseados em observações de seus erros:

O primeiro é o estágio de *erros aleatórios*, também chamado “pré-sistemático”, no qual o aprendiz não tem uma percepção clara de que há alguma sistematicidade em um dado item. Sentenças como “John cans sing”, “John can to sing”, “John can singing”, produzidas pelo mesmo aprendiz em um curto intervalo de tempo podem indicar um estágio de experimentação e suposições imprecisas.

O segundo estágio pode ser chamado de *emergente*, uma vez que o aprendiz apresenta um crescimento na consistência de sua produção lingüística, começando a internalizar certas regras e a discernir subsistemas. Estas regras podem não estar ‘corretas’ pelos padrões da língua-alvo, mas são, entretanto, consideradas válidas pelo aprendiz. Este

estágio é caracterizado por uma certa “reincidência”, uma vez que o aprendiz aparenta ter assimilado certa regra ou princípio para então regredir a um estágio anterior. Geralmente o aprendiz é ainda incapaz, neste estágio, de corrigir erros apontados por outros, costumando também evitar estruturas, expressões, palavras, etc. que não ‘domina’ mais claramente.

O terceiro é um estágio verdadeiramente *sistemático*, uma vez que uma maior consistência na produção da língua-alvo pode ser observada. Apesar ainda não estarem de todo corretas, as regras internalizadas pelo aprendiz são mais consistentes e, portanto, mais próximas do sistema da língua-alvo. A principal diferença entre este estágio e o anterior é a capacidade dos aprendizes de corrigir seus erros quando estes lhes são apontados, mesmo que sutilmente.

O quarto e último estágio, o de *estabilização*, pode também ser chamado de “estágio pós-sistemático”. Neste ponto o aprendiz tem relativamente poucos erros e domina o sistema de modo que fluência e intenção de sentido não são problemas. Este estágio é caracterizado pela plena habilidade de auto-correção dos aprendizes.

No caso de estarmos tentados a assumir que toda linguagem produzida por aprendizes é metódica e sistemática, é importante lembrar que uma grande atenção tem sido dedicada à *variabilidade* do desenvolvimento da interlíngua. Da mesma forma que falantes nativos podem oscilar entre opções lingüísticas diferentes na forma mas similares no sentido, aprendizes também apresentam variações, às vezes dentro de normas aceitáveis e às vezes não.

Parte desta variabilidade pode ser explicada por uma “difusão gradual” de formas incorretas da língua nos estágios *emergente* e

sistemático: em um primeiro momento, formas incorretas coexistem com formas corretas, para depois as incorretas serem eliminadas.

Deve ficar claro que os quatro estágios de sistematicidade apresentados acima não descrevem o sistema lingüístico total do aprendiz. Não podemos afirmar, por exemplo, que um dado aprendiz se encontra no estágio emergente em todos os subsistemas da língua. Ele pode estar no estágio emergente no que se refere ao uso do *Present Perfect Tense* e no estágio de estabilização para o *Present Continuous Tense*. Estes estágios, os quais são baseados em análise de erros, não justificam adequadamente estratégias sociolingüísticas, funcionais e não-verbais, as quais são importantes para acessar a competência total do aprendiz de língua estrangeira.

2.3.1. Variações na interlíngua

A produção de linguagem pelo aprendiz, ou interlinguagem, pode (dentro de uma visão Chomskyana) ser também vista como um dialeto idiossincrático, o qual seria sistemático por possuir suas próprias regras. Ou seja, a linguagem do aprendiz passa a ser analisada como um tipo de língua exótica, a qual possui regras não apenas sistemáticas, mas também instáveis (que mudam com o tempo sob condições diferentes), e criativas (com regras originais, não apenas emprestadas da língua materna). A natureza da atividade (conversação, desempenho de papéis, descrição de figuras ou de lugares, contar histórias, etc.) produz variação imprevisível na interlíngua de um sujeito. Assim sendo, não basta descrever o sistema

da interlíngua da forma como esta aparece em uma determinada atividade: deve-se atentar para as variações causadas pela mudança de atividades.

Até aqui observaram-se duas possibilidades em se tratando de interlíngua: a sistematicidade e a variação relacionada a atividades de aprendizagem.

Tarone (1988) procura ampliar o extensão da pesquisa em interlíngua afirmando que a variação da mesma ocorre em uma variedade de modos. De acordo com a autora, podemos considerar dois tipos básicos de variabilidade de interlíngua: sistemática e não-sistemática. A primeira se refere à variação que pode ser prevista e explicada, e pode ser subdividida em duas outras categorias: 1) Variação individual, a qual se refere ao fato perfeitamente observável de que indivíduos apresentam performances diferentes quanto à produção da interlíngua, seja em um dado momento ou durante um período de tempo. Tal variação seria um produto de fatores individuais dos aprendizes, como motivação e atitude. 2) O outro tipo de variação sistemática é o da variação contextual. Uma parte da variação contextual é determinada pelo contexto situacional, o qual seria uma variação de estilo também observável em falantes nativos. O contexto situacional pode ser relacionado com a natureza da tarefa a ser cumprida pelo aprendiz, como tópico, a localização física para a execução da tarefa, o interlocutor, e assim por diante. Outra variação contextual é determinada pelo contexto lingüístico; algumas variantes ocorrem com maior precisão em contextos lingüísticos específicos do que em outros. Como exemplo deste ponto, a autora cita um estudo em que a qualidade da produção de /z/ depende das consoantes e vogais às quais estavam adjacentes. Além das variações citadas acima, Ellis aponta também que uma variação não-sistemática (livre) pode ocorrer na

interlíngua. Esta variação é imprevisível e aleatória, como no caso de um aprendiz que parecia ter dois modos distintos de expressar negativas em inglês, exemplificado por *'No look my card'* e *'Don't look my card'*, elocuções produzidas com intervalo de minutos entre elas, dentro do mesmo contexto situacional e lingüístico. Tais elocuções não apresentam padrão aparente na sua materialização.

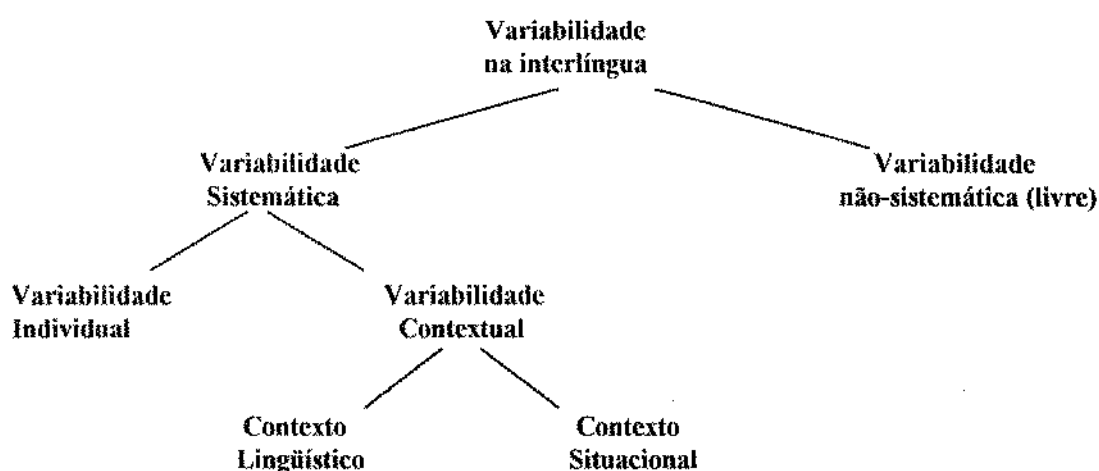


Figura 2: Tipos de variabilidade na linguagem de aprendizes de línguas. (Ellis 1985b:76 apud Tarone 1988:19).

2.4. FOSSILIZAÇÃO

Professores de línguas têm buscado ao longo do tempo estratégias e metodologias que consigam atingir o objetivos de seus clientes, muito comumente sem o sucesso esperado por ambos os lados. Na ânsia de chegarem ao melhor método, melhor abordagem, etc., não parecem aperceber-se da similaridade da situação com outras buscas famosas e igualmente infrutíferas, como a busca da pedra filosofal ou o cálice sagrado. A percepção muitas vezes compartilhada por instrutores e

aprendizes é a de que ‘a coisa certa do modo certo’ levará os aprendizes não apenas a aprender uma língua estrangeira mas também a gostar do processo (Higgs, 1989). Instrutores têm, portando, adotado muitas das estratégias e metodologias propostas e defendidas ao longo dos anos a fim de alcançar as metas comunicativas que se estabelecem para as situações de aprendizagem e ensino.

Não é fato incomum encontrarmos aprendizes cujo nível de proficiência lingüística apresenta dados incorretos recorrentes, os quais persistem a despeito de um bom comando da língua em geral. A face mais visível deste processo pode ser observada nos sotaques estrangeiros, os quais são bastante aparentes especialmente naqueles que aprenderam uma língua estrangeira após a adolescência (Brown, 1994). O sotaque estrangeiro não chega a causar grandes barreiras no processo de comunicação, desde que não comprometa a compreensão por parte do interlocutor. Outro ponto comumente observável é a presença de erros estruturais e lexicais que persistem na fala de aprendizes, a despeito desses apresentarem um bom comando da língua. A incorporação estabilizada de formas lingüísticas incorretas à competência de um aprendiz de uma LE tem sido chamada de *fossilização*. Curiosamente, a internalização de dados lingüísticos incorretos ocorre através do mesmo processo de internalização de dados corretos. Sendo o último um processo desejável, o mesmo recebe a denominação positiva de “aprendizagem” - ou “aquisição”, sem levarmos em conta a diferença conceitual entre os dois processos estabelecida por Krashen (1987). Apesar do termo ‘fossilização’ implicar uma situação definitiva e irreversível, este conceito não é unanimemente aceito na Lingüística Aplicada, preferindo-se assumir a possibilidade do aprendiz sair deste

estado, desde que se obtenham condições propícias para tal (Brown, 1994:217).

2.4.1. O Caso Terminal 2/2+

Ao pensarmos no domínio de uma língua estrangeira de uma forma global, gostaríamos de assumir implicitamente que o processo de aprendizagem se daria num continuum, ou seja, que os aprendizes progrediriam mais ou menos sistematicamente de níveis mais básicos para níveis superiores. Escolas de línguas criadas pelo governo americano para treinar o seu próprio pessoal, em especial a CIA, têm relatado relativo sucesso em fazer seus participantes alcançar nível 3 ou acima, de acordo com a classificação do FSI. Esse sucesso se deve em parte ao alto grau de motivação dos aprendizes, uma vez que suas carreiras e, conseqüentemente, salários, dependem do resultado obtido no programa. Mas não é só: os programas geralmente são intensivos, podendo consistir de cinco a seis horas de instrução por dia, mais laboratórios e tarefas complementares, pelo período de um ano ou mais. O fato que chama a atenção é que alguns alunos não alcançam o nível 3, o que levou Higgs e Clifford (1982) a identificarem um fenômeno que foi chamado de "Terminal 2". Esta classificação é associada com estudantes que iniciam o treinamento em um nível de proficiência 2 mas não ultrapassam a marca 2+, deixando assim de atingir a habilidade lingüística necessária para suprir as exigências do padrão de proficiência requerido.

Uma classificação geral de 2 ou 2+ não distingue aqueles com possibilidade de progredir daqueles que estacionam neste nível: apenas aqueles que não progridem são denominados ‘terminais’. Por essa razão, iremos discutir estes casos em termos da identificação de suas características e daqueles que parecem ser os fatores comuns nos seus antecedentes. A fim de caracterizar o típico ‘terminal 2+’, é necessário estudar mais analiticamente a natureza de suas habilidades lingüísticas olhando além da classificação global, a qual simplesmente qualifica os aprendizes como 2/2+.

2.4.1.1. O Perfil do Terminal 2/2+

Com o intuito de identificar alunos terminais 2/2+, a Escola de Línguas da CIA desenvolveu uma escala de avaliação para que fossem relatados os perfis de competência. Essa escala contém classificações nas categorias mais tradicionais, como gramática, vocabulário, pronúncia e fluência, as quais são associadas a uma habilidade lingüística geral. Uma outra habilidade não muito usual é a que mede o desempenho sociolingüístico ou cultural, ou seja, saber usar regras de como se dirigir a diferentes pessoas na língua-alvo, ou conhecer distinções quanto a graus de formalidade, etc. Por fim, a última habilidade incluída na tabela se refere à habilidade lingüística funcional e é denominada simplesmente de ‘tarefas’. Conforme afirmamos anteriormente, fica difícil, se não impossível, considerar o grau de domínio de uma LE de uma forma global, uma vez que o domínio de determinada habilidade não pressupõe que o mesmo ocorra com as restantes.

Usando a tabela do Perfil de Desempenho, os candidatos são avaliados em cada uma das habilidades e recebem notas que variam de 0 a 5, fornecendo assim a faixa-perfil de cada candidato. Em uma situação muito comum, pode-se observar uma classificação global de 2+ em que o candidato apresenta as seguintes marcas parciais: vocabulário = 3+/4; pronúncia = 3/3+; habilidade integrativa = 3+/4; competência cultural/sociolingüística = 2+/3; gramática 2/2+; tarefas 2/2+. Apesar do vocabulário apresentar marcas de 3+/4, o candidato não consegue realizar as funções que um 3 deve ser capaz de realizar, “evidentemente porque lhe falta o conhecimento gramatical necessário e/ou o controle sobre o mesmo. Este padrão de alto vocabulário e baixa gramática corresponde ao perfil clássico de um terminal 2/2+” (Higgs e Clifford, 1982:67).

O exemplo ilustrado acima é muito freqüentemente encontrado em programas de ensino de línguas estrangeiras. Ao traçar este perfil, devemos atentar para o fato de que o fraco desempenho gramatical apresentado não se refere a estruturas gramaticais *que faltam*, as quais poderiam ser adquiridas mais tarde, mas sim estruturas incorretas *fossilizadas*. O que torna o *terminal 2/2+* (o aprendiz que se vê preso neste nível) passível de um estudo mais aprofundado é o fato de este configurar um fenômeno prevalente, especialmente entre aprendizes adultos, a despeito de uma aparentemente alta motivação, seja ela integrativa, instrumental ou uma combinação de ambas. Os Higgs e Clifford (p. 67) mais uma vez imprimem uma marca fatalista à situação ao afirmar, baseados na experiência, que “tais modelos fossilizados não são remediáveis, mesmo com programas intensivos de treinamento ou experiências de vivência no país onde se fala a língua-alvo. Daí a designação *terminal 2/2+*.”

2.4.1.2. O Terminal 1+

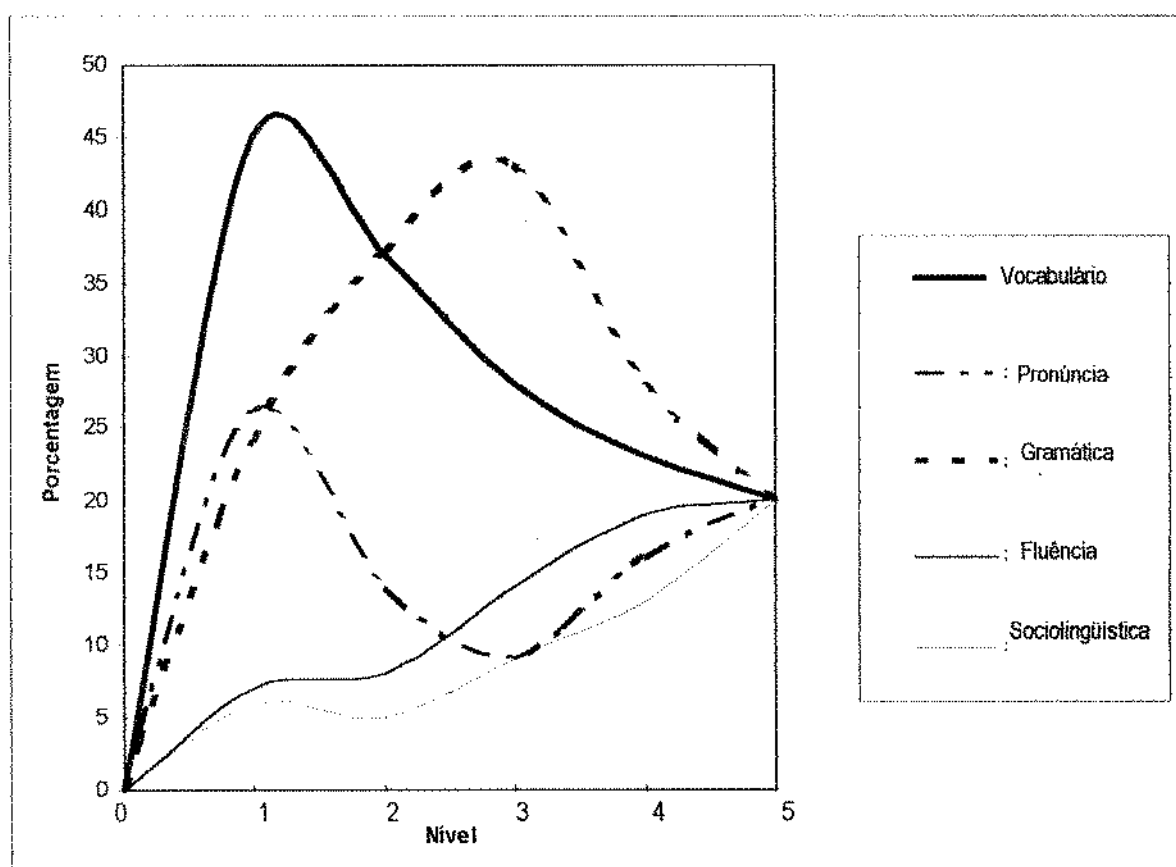
Um perfil terminal pode também ser encontrado no nível 1+ e suas causas diferem do caso 2/2+ em forma, mas não em essência. Os terminais 1+ muito freqüentemente aprenderam a língua estrangeira nas ruas, onde precisão gramatical não é necessária para sobreviver, internalizando suas próprias estratégias comunicativas. Apesar de muitas vezes incorretas, estas estratégias são suficientes para atingir um nível 1 na tabela do FSI, mas não são evidentemente suficientes para um bom desempenho em níveis de exigência superiores. Isso significa que “essas estratégias incorretas, as quais geralmente consistem em estruturas gramaticais e lexicais fossilizadas, têm de ser *desaprendidas* antes que a habilidade funcional lingüística possa ser melhorada. Mais uma vez, a reversão deste quadro é raramente bem sucedida” (Higgs e Clifford, 1982:67).

Os dois tipos de aprendizes terminais descritos acima têm em comum um baixo nível de precisão gramatical em contraste com um bom vocabulário, mas o ponto em comum mais relevante é que ambos os casos parecem ser *imunes à aprendizagem*, uma vez que os padrões gramaticais incorretos se encontram fossilizados. Muitas vezes o problema não tem ligação com uma eventual falta de motivação por parte dos aprendizes, uma vez que os mesmos são profissionais altamente motivados que sabem que sua segurança profissional, promoções, aumentos salariais, etc., dependem deles alcançarem nível de proficiência 3.

2.4.1.3. O Modelo Hipotético de Contribuição Relativa

Ao se analisarem sub-habilidades necessárias a um domínio global de uma língua estrangeira pode-se observar que cada sub-habilidade fornece uma contribuição relativa, podendo evidentemente diferir entre si no decorrer do processo. Conforme já mencionado anteriormente, vocabulário é mais importante do que gramática para desempenhar no nível 1. No entanto, no nível 5 todas as sub-habilidades são consideradas essenciais, pois esse nível se refere ao um falante nativo educado. Apesar de cada uma delas convergir para o mesmo percentual no nível 5, nos níveis anteriores pode-se observar uma flutuação da importância relativa das sub-habilidades necessárias para uma proficiência global. A observação destas variáveis levou à elaboração do Modelo Hipotético de Contribuição Relativa, no qual níveis de proficiência global compõem o eixo horizontal enquanto o eixo vertical mostra os percentuais hipotéticos, ou contribuições relativas, de cada sub-habilidade.

Figura 3: O Modelo Hipotético de Contribuição Relativa (Higgs, 1989:06)



A interpretação da Figura 3 merece alguns cuidados e é importante lembrar que a altura da curva em quaisquer dos níveis de proficiência indica a contribuição relativa de cada sub-habilidade: por este ser um gráfico de contribuições relativas, a soma dos valores das cinco curvas em qualquer momento é sempre 100%. A curva de *vocabulário*, por exemplo, desce conforme o nível 5 se aproxima. Isso não quer dizer que menos vocabulário é necessário neste nível; ocorre que, em comparação com as outras quatro habilidades, o vocabulário diminui em importância relativa.

2.4.1.4. A Hipótese da Produção (The Output Hypothesis)

De acordo com a Hipótese do Insumo (The Input Hypothesis) de Krashen (1987), a aquisição lingüística é intensificada quando o insumo apresentado ao aprendiz se encontra em nível um pouco acima do nível atual de compreensibilidade do mesmo. Caso o insumo apresentado esteja num patamar igual ou inferior ao atual, melhoria na competência praticamente não ocorre. Por outro lado, se o nível do insumo estiver muito acima do atual, seu conteúdo deixa de ser compreensível por parte do aprendiz e não ocorre a aquisição. Analogamente, Higgs e Clifford (1982) sugerem que os aprendizes adquirem habilidades orais quando são incentivados a usar a língua-alvo em atividades que estão também um pouco acima da sua competência de produção. Assim como no caso da hipótese do insumo, aprendizes que são estimulados a se comunicar oralmente em atividades muito acima da sua capacidade atual se vêem forçados a criar estratégias de comunicação que podem conduzir à fossilização. Por essa razão é importante haver um equilíbrio entre a atividade comunicativa a ser proposta e o nível corrente de desempenho do aprendiz sendo, portanto, a escolha da atividade comunicativa vital para a implementação da hipótese da produção.

2.4.1.5. A Questão da Fossilização e o Caso Terminal

Competência comunicativa tem sido o conceito em voga e seu sentido ainda tem causado algumas discussões, como pode ser observado na seção 2.5. Não é incomum ouvirmos que determinado aluno de um

curso de língua é 'proficiente em comunicação'. O problema é especificar as funções nas quais o dado aluno é proficiente. Isso é relevante uma vez que o grau de proficiência requerido para sobreviver em um país estrangeiro como turista ou estudante não é o mesmo requerido para uma transação comercial ou intercâmbio tecnológico. Seria então correto afirmar aos aprendizes que eles são ou vão ser proficientes em falar inglês? Teríamos um efeito negativo na motivação do aprendiz se lhe dissessemos que será proficiente no desempenho de determinadas funções apenas, ou que nem todos os interlocutores serão inteligentes, de boa vontade e tolerantes?

O objetivo desta colocação é analisar o que ocorre quando a função comunicativa se torna mais complexa, ou seja, quando o objetivo do aprendiz vai além da mera sobrevivência num ambiente geralmente amigável. Esta situação altera sobremaneira o processo de ensino/aprendizagem, pois estratégias de comunicação paralingüísticas se tornam ineficientes e contraproducentes. Portanto, falantes com repertórios comunicativos limitados seriam incapazes de uma comunicação bem sucedida.

Em um levantamento feito pelo governo alemão (Washington Journal apud Higgs & Clifford, 1982) com respeito às necessidades lingüísticas de trabalhadores estrangeiros residindo na Alemanha, produziram-se dois resultados. O primeiro identificou os itens lexicais de maior frequência, necessários para o início de uma integração dos trabalhadores dentro da sociedade alemã. O segundo resultado concluiu que apenas o domínio de estruturas de alta frequência não era suficiente para uma completa integração naquela sociedade. A pergunta resultante foi "quanto da língua alemã é necessário que um estrangeiro saiba para

que se integre na sociedade?” e a resposta foi essencialmente “tudo”. A conclusão que podemos obter do acima exposto é que é possível sobreviver em uma dada sociedade com um comando mínimo da língua, como acontece em comunidades hispanas e árabes, para ficarmos apenas em dois casos, nos Estados Unidos: o inglês é utilizado apenas para necessidades mínimas fora da comunidade, enquanto as respectivas línguas nativas são o meio pelo qual interagem entre si. Assim sendo, membros da comunidade pertencentes à primeira geração de imigrantes se integram muito pouco na sociedade americana, até mesmo porque o nível de proficiência em inglês que apresentam não os habilitaria a tal integração. O fator que parece permear toda esta discussão seria que sobrevivência e integração social guardam pouca semelhança entre si.

Na seção 2.1 foram analisados os conceitos de ensino comunicativo, algumas vezes em contraste com a instrução de tipo estruturalista. O que parece estar ocorrendo em processos de ensino, bem como entre lingüistas aplicados, é a utilização de um conceito de certa forma equivocado no que diz respeito aos termos *gramática* e *uso*. Quando Higgs e Clifford se referem a cursos *comunicativos* (grifo dos autores), fica implícito que tais programas são, na verdade, interpretações livres do sentido mais abrangente de um programa comunicativo, onde a gramática está presente e pode ser apresentada de forma implícita, explícita, ou ambas, mas sempre subserviente ao *uso* da língua para fins reais de comunicação. Uma interpretação muito comum é, portanto, aquela que entende o conceito de ensino comunicativo como ‘conversação livre’ (*free conversation*), onde as aulas se baseiam em discussões de tópicos diversos e correção esporádica por parte do professor, onde o foco no uso da língua-alvo parece seguir a Hipótese do

Insumo (Krashen, 1987), mas de uma forma mais intuitiva do que opção metodológica. Caso esse modelo, que pode ser bastante viável em estágios mais avançados da aprendizagem, seja o único empregado desde o início do programa de ensino, o aprendiz em questão teria um prognóstico bastante favorável de atingir um estágio terminal.

Em se tratando da aplicação prática do modelo hipotético de proficiência oral, o fator principal a ser levado em consideração é o *objetivo* do programa. Se o objetivo for o de levar os aprendizes ao nível 3 ou acima, então a concentração de sub-habilidades no currículo deve refletir a importância relativa de cada uma delas na execução das tarefas relacionadas ao nível 3. Nessa perspectiva, a gramática deve ser considerada como parte importante do currículo. Por outro lado, se o objetivo do programa for produzir aprendizes no nível 1 (sobrevivência), então o currículo ideal deve colocar maior ênfase no vocabulário.

A definição do objetivo principal do aprendiz é de suma importância para que seja estabelecido um currículo específico. Para atingir um grau de proficiência suficiente para sobrevivência, o mais indicado seria um curso com ênfase em vocabulário. O efeito colateral de um programa deste tipo é a dificuldade que o aprendiz vai encontrar ao tentar atingir o nível 3. A desvantagem neste caso é tanta que alunos ingressando em programas que visam a atingir prioritariamente níveis de sobrevivência deveriam ser advertidos do efeito negativo de tal objetivo de curto prazo às suas aspirações de longo prazo (caso as tenham).

Não raramente observamos escolas de línguas prometendo 'aprendizagem sem esforço', 'conversação desde o início', 'cursos rápidos para quem não pode perder tempo', etc. Todos sabemos o grande apelo que tais asserções ensejam, especialmente ao aluno adulto. Não se

pode negar, entretanto, que adultos em geral e profissionais em especial têm certa dose de razão em almejar programas mais leves e de resultados mais rápidos e práticos, uma vez que geralmente não dispõem do tempo e energia necessários para programas mais densos. O inglês é uma língua de estruturação gramatical relativamente simples, em se tratando do mínimo necessário para alcançarmos um nível limiar de comunicação, e um enfoque mais lexical tem realmente condições de suprir as necessidades imediatas do aprendiz. O desenvolvimento de estratégias próprias de comunicação, como mímica, expressões faciais, pidginização, é típico de programas deste tipo e possuem inegável eficiência. Sendo a 'comunicação' o objetivo último e somando-se os argumentos anteriormente expostos ficaria difícil questionar a eficácia de abordagens deste tipo, se não fosse pelos indesejáveis efeitos colaterais. A imersão prematura do estudante em um programa de conversação 'livre' antes que certas estruturas lingüísticas estejam mais ou menos no lugar tem seu preço:

Parece ser bastante perigoso levar os aprendizes rápido demais aos "aspectos criativos do uso da língua" uma vez que, se a comunicação for encorajada e recompensada por si só, o efeito parece ser de se recompensarem ao mesmo tempo as estratégias de comunicação *incorretas* adquiridas durante a tentativa de lidar com as situações de comunicação apresentadas. Quando essas estratégias de comunicação fossilizam prematuramente, sua modificação posterior ou correção é considerada difícil a tal ponto que beira a impossibilidade, a despeito do talento natural ou alta motivação que o indivíduo possa apresentar no processo. A experiência mostra que mesmo que os alunos 'aprendam' (levando-se em consideração a distinção

entre aprendizagem e aquisição) regras gramaticais posteriormente, eles se percebem incapazes de utilizar o que sabem (Higgs & Clifford, 1982:74).

Infelizmente, muitos aprendizes já chegam à sala de aula com um pidgin fossilizado e, portanto, o prognóstico para que melhorem seu grau de proficiência para níveis mais próximos de um falante nativo é bastante reduzido, a despeito da instrução gramatical que venham a receber posteriormente (Celce-Murcia, 1988:07).

O que poderia ser dito a respeito de programas que, ao contrário do modelo anteriormente discutido, colocam uma maior ênfase na precisão lingüística ou gramatical desde o início? Em comparação ao modelo *comunicativo*, a análise de dados elaborada por Higgs e Clifford (1982:74) mostrou que esse procedimento forneceu resultados inferiores nos quesitos vocabulário e fluência, mas a exatidão estrutural é muito maior. Desta forma, muito embora os níveis de desempenho para os componentes *vocabulário*, *gramática* e *fluência* sejam diferentes entre os dois grupos em questão, as classificações gerais (globais) são comparáveis. A diferença principal entre os dois perfis é o prognóstico para cada um deles.

Os dados sugerem que os membros do grupo que atingiu o nível 2/2+ através de aprendizagem nas ruas ou através de programas com ênfase na comunicação - no sentido mais restrito do termo - desde o início estão sujeitos à inserção em duas categorias: ou são malsucedidos na melhoria de sua habilidade lingüística ou apresentam melhorias em áreas nas quais já haviam mostrado um perfil positivo. Por outro lado, membros do grupo que atingiu o nível 2/2+ através de programas com ênfase na

precisão estrutural desde o início geralmente apresentam prognóstico oposto. A expectativa é de que estes indivíduos irão continuar a melhorar suas habilidades e mesmo adquirir outras que irão levá-los para além do nível 2/2+.

Esta colocação parece sugerir que o estudo da gramática deve ser o foco principal de um programa de ensino, principalmente nas suas fases iniciais. A pesquisa sobre este assunto (Long 1988, Lightbown e Spada 1990 apud Brown 1994:219) sugere que ‘instrução com foco na forma pode realmente aumentar os níveis de rendimento, mas que as práticas “neandertalenses” (explicações gramaticais, discussão de regras, prática mecânica) do passado são claramente injustificadas. Foco no tratamento de erros e nas formas lingüísticas parece ser mais efetivo quando incorporados a um currículo comunicativo e centrado no aprendiz, e menos efetivo quando a correção de erros é a característica pedagógica dominante, ocupando o foco da atenção dos alunos na sala de aula’. Por outro lado, quando as pessoas exageram na fase inicial e colocam todo o foco na produção, na criatividade, na fala imaginativa, criativa e espontânea, o prognóstico é favorável ao surgimento de casos terminais. Vale apontar que os alunos em questão podem vir a desenvolver uma vaga percepção de que algo não está *funcionando*, e a ‘culpa’ geralmente recai sobre causas variadas, como o professor, o método, a abordagem, ou a escola como um todo: a solução mais óbvia para ele pode ser, então, procurar outra instituição de ensino, muitas vezes após um intervalo de meses ou até anos após a última ‘tentativa’, assim procedendo *ad infinitum*.

2.5. INTERLIGAÇÃO DE CONCEITOS

A Questão das Metodologias de Ensino

Para desenvolver o ensino comunicativo na sua forma mais abrangente, deve-se levar em conta o papel fundamental da contextualização de atividades, da necessidade de uso real da língua-alvo. Para que isso ocorra, toda instrução formal da gramática deve ocorrer em contextos significativos, e não via exercícios com sentenças sem sentido e sem conexão entre si. Além disso, a instrução deve se relacionar com a produção e compreensão de discurso autêntico, baseado no uso real da língua pelos falantes nativos (Celce-Murcia, 1992).

Tendo por objetivo o desenvolvimento de uma competência comunicativa em inglês, propõe-se a utilização prioritária de materiais autênticos, ou seja, materiais produzidos originalmente para falantes nativos de inglês. O uso desses materiais visa a habilitar os alunos a acessar dados da língua enquanto aplicação real. As atividades terão, portanto, temática contextualizada, evitando situações onde o aluno seja forçado a construir e repetir sentenças do tipo “Mr. Smith has been angry for a couple of hours”, em que o aluno nunca tenha conhecido o tal Mr. Smith, não saiba o motivo da persistente raiva do mesmo e, acima de tudo, sem que haja *intenção comunicativa real* na produção desta sentença e nem *interesse comunicativo real* em ouvi-la por parte do interlocutor. Nos níveis mais avançados o foco explícito na forma seria utilizado na função de monitoração em caso de erros recorrentes ou

insistência na transferência de dados da língua materna que não se aplicam na língua estrangeira.

Para que os alunos passem a fazer uso da língua de forma mais autônoma e criativa, estes precisam desenvolver um senso de observação; precisam assumir parte da responsabilidade pelo aprendizado e não se colocar em uma postura recíprota e passiva. Para que haja uma aquisição com o uso real da língua ao invés de exercícios mecânicos centrados na forma, os alunos podem *observar* a língua de várias maneiras, inseridas nas quatro habilidades (falar, ouvir, ler, escrever), as quais coexistem em um sistema interrelacionado. Em se tratando da leitura, não existem fatores metalingüísticos como tom de voz, gestos, expressões faciais, etc., que venham a auxiliar a compreensão de significados; em compensação, não é fonte da ansiedade inerente de uma situação de comunicação oral, uma vez que pode ser reaccessado a qualquer momento. Uma sentença escrita, ao contrário de uma falada, não se modifica na repetição. A leitura deveria ser, então, excelente fonte de insumo na aquisição da forma e uso da língua. Para que assim seja, o aluno deve 'observar' mais o que lê, de modo que a leitura sirva de insumo à sua percepção dos processos da língua-alvo e ao seu modo de escrever nesta. O aprendiz aprende a escrever escrevendo, etc., mas também falando, e ouvindo, e lendo; o seu progresso depende, portanto, da sua percepção e observação do uso da língua.

Qualquer discussão a respeito de tipos de abordagem esbarram em um fator que força o professor de línguas a analisar o seu procedimento e a melhor avaliar níveis, interesses e características de seu alunos, que é o sentido de *plausibilidade* denominado por Prabhu (1990), e que pode ser definido como uma visão de como o aprendizado ocorre e de que forma o

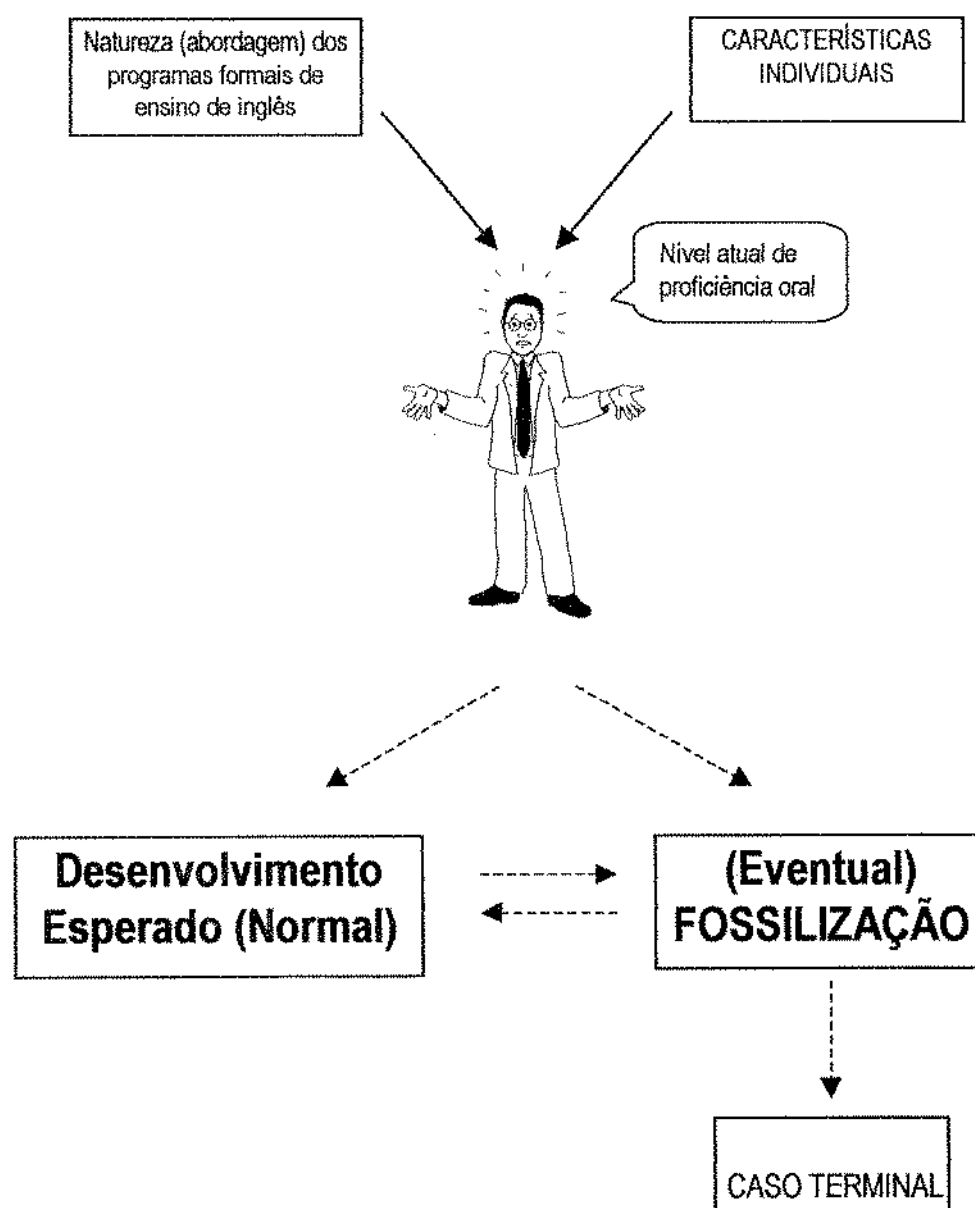
processo de ensino o causou ou o apoiou. Este senso de plausibilidade é pessoal, podendo variar de professor a professor, mas deve ser de algum modo firmemente formado, uma vez que, quando este está acionado, a atividade de ensinar é produtiva, fornecendo ao professor melhores subsídios para melhor analisar sua atividade, confirmando-a ou não, mas sempre somando esta análise ao amadurecimento de seu senso de plausibilidade e contribuindo para o seu crescimento ou mudança.

A Questão das Diferenças Individuais

Na teoria de aprendizagem, a psicologia cognitiva suplantou em muito o behaviorismo, mas as implicações para a linguagem não são ainda muito claras. Higgs (1989:03) sugere, por sua vez, que o principal bloqueio para a aprendizagem de uma L2 é afetivo e não cognitivo, ou seja "... apenas o desenvolvimento social e psicológico é que cria uma distância psicológica entre o aprendiz e os falantes da língua-alvo." Quando fatores de distanciamento - distância psicológica e social, e permeabilidade do ego - estão presentes, tanto a aquisição como a aprendizagem ficam comprometidos. Por outro lado, pode-se argumentar com relação a questões afetivas que quando o aprendiz possui capacidade empática, juntamente com motivação e atitudes que são favoráveis tanto à comunidade relacionada à língua-alvo quanto à aprendizagem da língua em si, a distância psicológica entre o aprendiz e falantes da língua-alvo é mínima e o processo cognitivo do aprendiz funcionará automaticamente na produção de aquisição da língua (Higgs, 1989).

Como forma de melhor visualizar os conceitos e as interrelações dos tópicos acima expostos, foi desenvolvido um diagrama (figura 4) através do qual se procura mostrar as interligações entre as diferenças individuais e as metodologias pelas quais o aprendiz teve ou tem tido contato com o inglês. Nesse diagrama, o histórico metodológico e de abordagens ao qual determinado sujeito foi ou está sendo exposto junta-se às características individuais do mesmo para assim influenciarem o resultado do processo de aprendizagem da língua inglesa. Tal resultado pode ser o desenvolvimento da sua competência ligüístico-comunicativa, mas também pode ser o estacionamento da mesma (fossilização). No presente trabalho de pesquisa estaremos nos concentrando no segundo caso, ou seja, quando a combinação dos dois fatores analisados (histórico de aprendizagem formal e as características individuais) levam o aluno a apresentar sinais de fossilização.

Figura 4: Interligações.



As resenhas desenvolvidas no presente capítulo servem como base para uma melhor compreensão dos elementos presentes no Capítulo 3, onde são analisados os sujeitos que compõem este trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 3

FOSSILIZAÇÃO, PERCEPÇÃO DE FOSSILIZAÇÃO E FATORES ASSOCIADOS

Neste capítulo serão analisados inicialmente os dados resultantes dos questionários aplicados a um grupo de alunos adultos de inglês, de nível pré-intermediário e intermediário. Os questionários, bem como a síntese dos resultados dos mesmos, se encontram no Apêndice II. Em seguida é feita uma análise pormenorizada de cada um dos sujeitos tidos como fossilizados, baseada nas respostas aos questionários e nas entrevistas individuais efetuadas. Finalmente, aos dados obtidos são incluídos os resultados dos testes de proficiência oral aplicados aos sujeitos, possibilitando a composição de perfis típicos.

Em se tratando de uma análise qualitativa, não foi priorizada a utilização de um grande número de sujeitos: o universo total corresponde a dezesseis respondentes, escolhidos em função do nível do programa que cursavam, e não em função de características específicas. Desse montante foi formado um sub-grupo, o qual consiste em aprendizes com características que sinalizam um processo de possível fossilização. Os alunos com indícios de fossilização foram selecionados com base em informações fornecida por seu professores, bem como a análise do período e número de horas de instrução a que foram submetidos. Foram chamados de candidatos à fossilização os alunos que apresentavam indícios de “platonização” de sua competência oral, a despeito do insumo de características favoráveis experimentado.

3.1. CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA DETERMINAÇÃO DE PREVALÊNCIA NOS QUESTIONÁRIOS

- Modelo Compacto

Cada item dos questionários forneceu ao respondente cinco opções de respostas, sendo que o mesmo deveria escolher apenas uma entre elas. Tanto no questionário 1 quanto no 2, forneceu-se uma opção intermediária, cercada de duas opções favoráveis ao tópico em questão e duas desfavoráveis. Observe os exemplos dos questionários 1 e 2, respectivamente:

Concordo Plenamente	Concordo	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Plenamente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

Identificação Total	Bom Identificação	Identificação Parcial	Frustrada Identificação	Nenhuma Identificação
------------------------	----------------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------

Ao fornecermos cinco opções damos ao respondente condições de ponderar suas respostas com base num valor intermediário, para então decidir a intensidade de sua concordância ou discordância com o tópico em questão. Uma vez que os pares de opções colocados à esquerda e à direita da opção central na realidade indicam a mesma gradação, apenas em valoração distinta, foi utilizado o artifício de *fusão* dos pares durante a análise dos resultados. Essa simplificação tem por finalidade uma melhor visualização dos valores obtidos, permitindo dessa forma uma análise mais clara dos resultados absolutos, bem como dos resultados comparativos. Os modelos compactos ficaram da seguinte forma (questionários 1 e 2, respectivamente):

Concordo/ Concordo Plenamente	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo/ Discordo Plenamente
Boa/total Identificação	Identificação Parcial	Pouca/nenhuma Identificação

- Prevalência Absoluta

Um determinado dado é considerado prevalente absoluto e, portanto, aparece com fundo cinza quando o seu valor numérico é superior à soma das duas outras colunas.

Por exemplo:

9) Praticamente não tenho contato pessoal com falantes nativos.	...		
---	-----	------	-------

A soma das duas primeiras colunas (*Boa/Total Identificação* e *Identificação Parcial*) equivale a sete (três + quatro), ao passo que a terceira coluna (*Pouca/nenhuma Identificação*) recebeu oito respostas e é, portanto, considerada prevalente (fundo cinza).

- Prevalência relativa

A coluna oposta tem mais força de equilíbrio que a coluna intermediária, a qual não demonstra uma opinião formada por parte do respondente.

Veja o seguinte exemplo:

10) A minha necessidade profissional de domínio do inglês é superior à minha vontade pessoal.	•••• ••••	•	••• •••
---	--------------	---	------------

Nesse caso, muito embora o valor da primeira coluna seja maior do que a soma das duas outras colunas, há apenas uma resposta intermediária, o que significa que oito pessoas marcaram *Boa/Total Identificação*, contra seis pessoas que responderam *Pouca/Nenhuma Identificação*. Assim sendo, não parece ser confiável assumir uma prevalência ‘absoluta’ de uma resposta sobre as outras, mas sim uma prevalência ‘relativa’. Tal situação não aparece com fundo cinza.

3.2. TOTAL GERAL DOS QUESTIONÁRIOS (TGQ)

3.2.1. Análise dos Resultados do *Questionário 1: Crenças e Expectativas dos Aprendizes*.

Será discutido aqui cada um dos itens do Questionário 1, com base na somatória total das respostas dos respondentes para cada item. Nos casos em que for relevante fornecer resultados percentuais, os mesmos aparecerão como por exemplo 70/20/10%, o que significa o valor percentual obtido por cada um dos itens do questionário transformado compactado (três colunas - vide 3.1.1.). Os valores são arredondados para mais ou menos 5 pontos percentuais - 13,5 é arredondado para 15; 7,2 é arredondado para 5, e assim por diante.

No item #1 foi observado uma concordância de 100% dos respondentes (todos adultos), no tocante à crença de que crianças teriam

mais facilidade para o aprendizado de línguas. Não foi especificado se tal crença se refere a uma eventual facilidade cognitiva das crianças, ou a fatores de ordem mais prática, como por exemplo o fato (ou crença) de que adultos em geral têm menos tempo livre para se dedicar aos estudos. De qualquer modo, tal postura pode servir como contraponto a uma eventual baixa na auto-estima resultante da dificuldade de alcançar melhores níveis de proficiência lingüística.

Esse conceito pode também se aplicar no item #2, quando a questão se direciona ao fatalismo de se nascer ou não com uma habilidade especial para línguas. Apesar de existir uma certa divergência (60/10/30%), a maioria concorda com tal asserção, a qual consiste em uma *explicação* fácil para eventuais sucessos ou (principalmente) insucessos na aprendizagem de uma LE.

No item #3 a grande maioria (80/15/5%) concorda com a asserção de que certas línguas são mais fáceis do que outras. Essa opinião pode se basear tanto em experiências anteriores de aprendizagem de outras língua além do inglês, como também em relatos e observações de experiências alheias. No caso dos itens #4 e #5, o consenso já não é absoluto, por se tratar da língua à qual estão expostos. O resultado 55/20/25% no item #4 e 25/20/55% no item #5 mostra uma perfeita coerência entre os itens, resultando na observação de que quase a metade dos respondentes não considera o inglês uma língua relativamente fácil de aprender, o que, assim como os itens #1 e #2, pode responsabilizar fatores externos e não controláveis por eventuais dificuldades ou fracassos no processo de aprendizagem, preservando a auto-estima.

O item #6 demonstra um otimismo unânime, pois todos acreditam que ainda chegarão a um domínio efetivo do idioma, a despeito das

respostas aos itens anteriores. Essa positividade parece advir em maior escala de um processo inconsciente de auto-motivação, uma vez que assumir uma posição diferente dessa significaria lutar por algo sabidamente sem nenhuma chance. Essa posição seria incoerente com indivíduos que freqüentam cursos de línguas, como é o caso dos respondentes dos questionários. Assim sendo, essa crença provou ser crucial para justificar a presença num programa de ensino de LE.

Em se tratando da importância ou não de uma excelente pronúncia (item #7), pudemos observar uma grande distribuição de valores (30/25/45%), o que demonstra divergências significativas nesse quesito. Uma vez que obtivemos 100% de respostas afirmativas no item #6, demonstrando que todos acreditam ainda virem a dominar bem o idioma, deparamos com a questão sobre o conceito de 'domínio' que cada indivíduo pode apresentar. O resultado da comparação entre esses dois itens sugere que, apesar de todos almejarem alcançar um domínio efetivo do inglês, 45% deles acreditam que tal domínio não significa necessariamente uma boa pronúncia e 25% não têm posição definida a esse respeito. Pode-se entender tais dados como uma indicação de reserva ou descrença num desempenho oral satisfatório por parte dos aprendentes.

Para tratarmos do item #8 é relevante lembrar que, ao se tentar convencer norte-americanos da importância de se estudar uma LE (uma vez que geralmente não possuem motivação instrumental para tal), um dos argumentos mais comumente utilizados é de que o estudo de uma língua significa entrar na cultura de um outro país, ou países, trazendo os benefícios da compreensão e tolerância maior entre povos e culturas, além da possibilidade de análise de seu próprio país. Esse vínculo entre língua

e cultura parece não ser bem aceito pela maioria dos sujeitos analisados no questionário (10/20/70%). Muitos aprendizes ainda se ressentem da *necessidade* de estudarem um LE enquanto americanos, canadenses, ingleses, etc. parecem não se dar ao trabalho de esforço semelhante. Essa crença pode ser observada no item #16, onde 95% responderam que para americanos não é importante aprender uma outra língua. Um fator agravante foi observado entre os sujeitos desta pesquisa: a cultura americana (principalmente) raramente desperta interesse a ponto de se tornar uma motivação integrativa, possivelmente devido ao fato do Brasil sofrer grande influência cultural norte-americana, fator esse que se soma a outros ressentimentos de natureza político-ideológica. A resistência a uma motivação do tipo integrativo pode ser ilustrada pelo item #17, onde os valores 45/25/30% indicam que menos da metade sinalizam interesse pelas pessoas falantes nativas da língua-alvo. Isso tudo revela uma tendência de atitude negativa e de resistência, podendo influenciar negativamente o processo de busca de insumo, entre outros.

Uma atitude unanimemente positiva é a que subjaz às respostas ao item #9, uma vez que todos discordam da afirmação de que só se deve falar quando se estiver certo de que erros não vão ser cometidos. Os respondentes parecem compreender que testar hipóteses é fator preponderante no processo de aquisição lingüística. Paradoxalmente, no item #10 as opiniões ficam divididas (45/25/30%). Apesar de no item anterior transmitirem a idéia de que cometer erros e testar hipóteses são parte importante do processo de aprendizagem, a maioria hesitaria em aproveitar uma eventual oportunidade para treinar suas habilidades. É claro que parte dessa resistência pode ser devida a fatores como introversão/extroversão e medo de se expor, mas pode indicar tendência a

atitudes como a de deixar de tirar proveito de insumos que não os provenientes do seu ambiente instrucional, muito mais seguro e conveniente.

O objetivo do item #11 era de tentar detectar indícios de crença no imediatismo de programas de ensino de línguas. Muito embora o conceito de ‘fluência’ seja vago e susceptível a diversas interpretações, este parece ser o objetivo da grande maioria dos aprendizes: ser ‘fluente’ em inglês. Dentro das cinco alternativas de tempo necessário para que um indivíduo que dedica uma hora por dia no estudo do inglês se torne fluente, algumas crenças ficaram evidentes. A maioria (35%) acredita serem necessários entre dois e quatro anos de estudo, muito embora alguns tenham respondido que menos de um ano (15%), ou entre um e dois anos (15%), seria tempo suficiente. Apenas 20% têm metas de longo prazo – mais de quatro anos. Um ponto curioso que se observa é a proliferação de cursos de língua oferecendo ‘curso completo em um ano’, ou ‘aprenda inglês em 12 meses’, etc. A questão que permeia essa tendência de mercado é saber se a expectativa de curto prazo de alguns aprendizes foi influenciada por esse bombardeio das escolas que prometem verdadeiros milagres, ou se as escolas apenas se limitam a dizer o que as pessoas querem ouvir, refletindo uma expectativa imediatista do mercado.

No item #12, 95% concordam com a importância de praticar, mas quando a oportunidade de uso real surge, como no item #10, já não há tanta unanimidade. Ou será que a crença para muitos é de que *praticar* não guarda relação com *uso real*, devendo se limitar a atividades controladas por um professor? A inibição é um fator que deve ser considerado (item #13), especialmente no que se refere à exposição da

face, uma vez que estamos tratando de adultos. De acordo com o questionário, a inibição em falar inglês na frente de terceiros (45/10/45%) atinge quase a metade dos respondentes. Um estudo mais aprofundado na questão das atitudes seria de grande valia.

Nos itens #14 e #15 foram enfocadas as crenças dos aprendizes no que se refere a diferenças no grau de dificuldade entre as diversas habilidades necessárias ao domínio de uma LE. Quando confrontadas com a afirmação de que seria mais fácil falar do que compreender inglês, o percentual de respostas 40/5/55% indica um alto (40%) índice de aprendizes que acreditam ser a compreensão oral um elemento mais complicador ao processo do que a produção oral, talvez porque a última seja mais controlável que a primeira. Um índice ainda maior (55%) não concorda com a afirmação, mas o item não especifica se tal postura se deve ao fato de acreditarem ser a produção oral *mais* difícil do que a compreensão, ou se consideram as duas habilidades igualmente difíceis. Ao compararmos dois pares de habilidades (item #15) pudemos observar uma maior incidência (60/10/30%) de respondentes que acreditam ser mais fácil ler e escrever do que falar e ouvir em inglês. Apesar de terem sido colocadas uma habilidade ativa e uma receptiva de cada lado, a possibilidade de maior controle ao ler e escrever parece ter contribuído para a maior preferência por essas duas habilidades. Entretanto, não podemos desprezar os respondentes que não concordam com tal asserção, podendo significar que consideram ter todas as habilidades o mesmo grau de dificuldade.

Os itens #18, #19 e #20 visam a confirmar algumas crenças que poderiam vir a criar atitudes negativas ao aprendizado. Ao refutarem a afirmação do item #18 (5/20/75%), criam uma dissociação entre

aprendizado de LE e inteligência. No tocante à questão brasileira, fica evidente (15/85/0%) que os respondentes em geral não têm uma posição definida quanto à especificidade do aprendiz brasileiro, mas afirmam no item #20 que qualquer um tem condições de aprender uma LE (80/5/15%).

Uma visualização global dos resultados desse questionário pode ser obtida no APÊNDICE II, na seção Resultados/Total Geral - Questionário I.

3.2.2. Análise dos Resultados do *Questionário 2: Perfis e Atitudes dos Sujeitos*.

As questões 1-5 e 7-9 analisam o perfil dos respondentes em termos do grau de contato dos mesmos com a língua inglesa.

Os itens #1 e #2 têm por objetivo determinar o grau de escolaridade dos sujeitos, uma vez que o presente trabalho de pesquisa visa a lidar com indivíduos com alto grau de educação. Os dois itens apresentam prevalência total (100%). Podemos, portanto, garantir que o objetivo foi cumprido.

Na questão #3 pode-se notar que a maioria dos sujeitos (65/20/15%) já cursou mais de dois cursos de inglês distintos podendo, portanto, ter sido expostos a abordagens similares ou bastante divergentes. O item #4 mostra que quase todos os que participaram de mais de dois cursos distintos o fizeram com longos intervalos de tempo entre eles, sinalizando um fator que pode vir a contribuir para a fossilização da interlíngua.

Apesar de todos os sujeitos fazerem parte do que pode ser considerado a *elite cultural* da sociedade, em um ponto eles se assemelham ao restante dos profissionais menos graduados: absolutamente todos têm contato com inglês basicamente através de leitura técnica da área profissional em que atuam (item #5). Já o item #6 lida com uma questão de atitude: curiosamente observa-se que os respondentes não costumam buscar insumo lingüístico por conta própria (15/25/60%), sinalizando uma postura negativa em relação ao uso do inglês para fins reais de busca de informação, lazer e cultura. Parece haver uma percepção de que a língua inglesa só se presta a suprir necessidades profissionais.

Os itens #7, 8 e 9 confirmam a questão do relativo isolamento lingüístico dos aprendizes brasileiros, mesmo os membros da elite cultural. Se por um lado a maioria afirma que chega a manter algum contato esporádico com falantes nativos, esses contatos são geralmente de curta duração. Alguns chegam a afirmar, inclusive, que não mantêm nenhum contato com falantes da língua-alvo. Esse aspecto é muito relevante para a questão da motivação uma vez que contatos com falantes nativos, mesmo que esporádicos e de curta duração, seriam um forte incentivo ao aprimoramento do nível de proficiência na língua.

A partir deste ponto, todos os tópicos se referem à atitude dos sujeitos perante a língua inglesa. No item #10 podemos observar uma divisão de posturas muito interessante quando abordamos o tipo de motivação: profissional ou pessoal (não serão aplicados aqui os conceitos de motivação instrumental e integrativa, pois seria necessário um questionamento mais detalhado). Uma maioria não absoluta (55/5/40%) afirma que a necessidade profissional de domínio da LE é superior à

vontade pessoal, confirmando nossas expectativas. No item #11, novamente uma maioria não absoluta (35/10/55%) mantém que o inglês é ainda a primeira opção, mesmo que essa opção fosse facultativa. Entretanto, quase a metade dos sujeitos ($35 + 10 = 45\%$) provavelmente optaria por uma outra língua com a qual tivessem maior afinidade. Outro dado interessante aparece no item #12, já que a quase total maioria (95%) está consciente da necessidade de domínio de uma língua estrangeira. Além do domínio, no item #13 procura-se caracterizar o grau de percepção de suficiência com o nível atual de proficiência. Previsivelmente, nenhum dos respondentes considera o seu nível atual como suficiente, uma vez que todos eles estão no momento em algum tipo de curso de idioma. O dado curioso é que 40% deles assinalaram a opção 'identificação parcial', o que pode indicar que os mesmos não têm certeza quanto à necessidade de melhoria do nível atual de proficiência. Nesse caso, um comprometimento da motivação e, conseqüentemente, da atitude pode estar presente. No item #14 ficou claro que praticamente todos sentem necessidade de um melhor domínio do inglês, contradizendo, de certa forma, algumas respostas do item anterior.

Os itens #15 e 16 lidam diretamente com a percepção de fossilização. Um contingente expressivo (5/20/75%) não demonstra percepção de estacionamento do nível de fluência oral, ao passo que a percepção de fossilização do nível de compreensão oral é mais aparente, apesar de ainda minoria (25/20/55%). Esses dados vêm reforçar a típica dificuldade dos aprendizes brasileiros adultos em melhorar sua compreensão da linguagem oral em inglês.

O último item (#17) visa a observar a atitude dos sujeitos no tocante às suas prioridades. A distribuição entre as três opções de

respostas (35/40/25%) demonstra que apenas uma minoria não utiliza seus compromissos profissionais e pessoais como fatores (ou desculpas?) que os impede de maior dedicação ao estudo do inglês.

Uma visualização global dos resultados desse questionário pode ser obtida no APÊNDICE II, na seção Resultados/Total Geral - Questionário II.

3.3. DIFERENÇAS INDIVIDUAIS X HISTÓRICO DE ABORDAGENS X EXAME DE PROFICIÊNCIA ORAL

Com o objetivo de observar quais itens diferenciariam os sujeitos que apresentam sinais de fossilização, optou-se inicialmente por uma confrontação entre a síntese das respostas dos Sujeitos Suspeitos de Fossilização (SF) e o total geral dos questionários (TGQ). Esse procedimento pareceu ser o mais racional, uma vez que representaria um perfil padrão o qual poderia ser claramente contrastado com o TGQ. Entretanto, os cinco sujeitos não apresentavam itens concordantes suficientes para caracterizar algo próximo de um padrão estatisticamente válido e, portanto, o procedimento descrito acima não se mostrou suficientemente confiável. Assim sendo, optamos por analisar cada um dos sujeitos separadamente, procurando compor um perfil típico baseado nas análises individuais. Esse procedimento mostrou-se mais satisfatório e confiável do que a opção anterior.

Nesta seção as diferenças individuais, os históricos de aprendizagem formal do inglês, e os resultados do exame de proficiência

oral serão triangulados, visando a obter subsídios para melhor compreensão de fatores que contribuem para a ocorrência de fossilização.

No tocante à análise dos questionários, serão comparados nesta seção o total geral dos questionários (TGQ), conforme item 3.2., e os questionários respondidos por cada um dos cinco integrantes do grupo de Sujeitos Suspeitos de Fossilização (SF). Salvo algumas exceções, não serão discutidos os itens respondidos pelos alunos-sujeitos que coincidem com a prevalência (absoluta ou relativa) do questionário de totais gerais: o que buscamos são elementos que os distingam da média geral.

Todos os sujeitos estudaram em uma mesma escola de inglês por pelo menos cinquenta horas/aula, em horários e programas diferentes. Todos eles estiveram expostos a pelo menos dois professores de língua diferentes, os quais foram unânimes na classificação desses sujeitos como sendo alunos com sinais de fossilização, ou seja, não apresentaram melhoria aparente no nível de proficiência oral. Cada SF parece possuir, no entanto, sua própria combinação de fatores que pode tê-lo levado (ou vir a levá-lo) a um processo de fossilização. Assim sendo, após a análise individual procuraremos observar a existência ou não de elementos comuns entre eles.

Os sujeitos serão distinguidos por meio de números. Iniciaremos com o SF1.

3.3.1. Sujeito Suspeito de Fossilização 1 (SF1)

O SF1, tido como integrante do grupo de sujeitos percebidos como tal para efeito desta dissertação, tem 35 anos de idade e é professor de

química em cursos preparatórios para vestibular. De acordo com os dados colhidos em entrevista, o mesmo estudou inglês em grupo por um ano e meio, entre 1990 e 1991, em curso com ênfase na comunicação oral. Iniciou o programa no nível “básico 2” e, após três semestres, havia cumprido uma carga horária total de aproximadamente 180 horas/aula. Não soube informar em que nível deixou o programa. Em 1997 reiniciou seus estudos em grupo fechado com apenas mais um aluno, o qual era também seu colega de trabalho. Após dois semestres e carga horária de aproximadamente 80 horas/aula, seu desempenho passou a chamar a atenção dos dois professores que se revezaram durante esse período. A impressão deles era de que a competência oral do aprendiz não apresentou melhorias visíveis durante o período de um ano, ao contrário do seu colega de sala, o qual demonstrou melhor comando da língua ao final de determinado estágio do curso. Um outro dado importante é que durante o intervalo entre os dois períodos de estudos o SF1 viajou ao exterior quatro vezes, sendo que em uma dessas viagens chegou a ficar mais de um mês nos Estados Unidos.

Durante todo o seu histórico de estudo formal da língua inglesa, esse sujeito nunca foi exposto a abordagens puramente formalistas ou comunicativas. De acordo com as informações obtidas pela entrevista e através dos dados da escola que cursa atualmente, pudemos observar que em ambos os casos o ensino foi do tipo chamado comercialmente de ‘ênfase na comunicação’, onde se utilizam discussões de tópicos de várias fontes, sem contextualização ou vínculo com situações reais de uso, foco na forma muito leve e descontextualizado, livro didático com característica nocional/funcional, etc. Esse tipo de abordagem não pode ser considerado ‘fossilizante’ por si só, uma vez que muitos outros

sujeitos foram expostos a ela e nem por isto apresentaram sinais de fossilização. Podemos constatar, entretanto, que abordagens assim, somadas a certas características individuais, podem resultar no estacionamento da competência oral dos aprendizes, conforme discussão mais adiante.

No exame de proficiência oral aplicado (Apêndice III), o SF1 obteve uma classificação “1” de acordo com a escala de proficiência oral do FSI (Apêndice I), resultado esse que pode ser considerado baixo em se levando em consideração o período e o número de horas/aula dispendidas na aprendizagem formal da língua, mais as possibilidades reais de uso.

Com relação às suas respostas no Questionário I – Crenças e Expectativas dos Aprendizes, apenas três itens se diferenciaram do TGQ. O primeiro e mais significativo refere-se ao item #11, onde pergunta-se o tempo que uma pessoa levaria para ficar fluente em inglês caso dispendesse uma hora por dia no estudo do idioma. Enquanto o TGQ respondia ‘mais de quatro anos’, o SF1 assinalou ‘um a dois anos’, demonstrando uma crença imediatista, a qual pode levar a grande frustração e desmotivação caso suas metas não sejam atingidas nesse prazo. Outro item que o diferencia é o #15, onde o TGQ acredita ser mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e ouvir nesse idioma. O SF1 discorda de tal afirmativa, o que significa, analogamente, que acredita ser mais fácil falar e ouvir. Isso é compreensível quando se leva em conta outras características deste sujeito. Muito embora ele consiga se comunicar oralmente, ajudado por uma série de estratégias paralingüísticas, boa vontade do interlocutor e constantes repetições, o mesmo não ocorre na linguagem escrita, onde seus erros e dificuldade de ordenar idéias em inglês se tornam patentes. No item #19, o SF1

demonstra acreditar que ‘brasileiros em geral são bons no aprendizado de línguas’, ironicamente parecendo não levar em consideração o próprio caso.

Na análise de suas respostas no questionário II – Perfis e Atitudes dos Sujeitos, o primeiro item que chama a atenção foi o #7, onde o TGQ indica que a maioria dos respondentes não mantém contatos pessoais de média ou longa duração com estrangeiros, caracterizando um isolamento que resulta negativamente em falta de situações reais para uso da língua estrangeira. O SF1, por sua vez, aponta no questionário (e confirmou em entrevista) que já fez várias viagens ao exterior – E.U.A. e Europa – com estadas variando de 15 a 30 dias cada uma delas. O que poderia ser um fator positivo ao aprendizado de línguas pode, na verdade, significar um elemento negativo ao processo. De acordo com a Hipótese da Produção, formulada por Higgs e Clifford (1982) como contraponto à Hipótese do Insumo de Krashen (1987), indivíduos que se vêem em situações que os forcem a se comunicar oralmente em níveis muito acima da sua competência lingüística são forçados a criar estratégias de comunicação que podem conduzir à fossilização. O SF1 parece ser um exemplo clássico dessa situação e cria com isso um paradoxo interessante: situações reais de uso da língua podem não ser sempre elemento positivo, principalmente se o nível de domínio lingüístico for ainda baixo (1/1+ na escala FSI). Se tal exposição ocorrer em períodos em que indivíduo não faz parte de nenhum programa formal de ensino, ou se a mesma for prolongada o bastante e causar sensação de suficiência lingüística, podemos estar diante de um prognóstico favorável à ocorrência de fossilização.

A questão da suficiência lingüística reflete-se também nos itens #13 e 14. No item #13 o sujeito assinalou a coluna intermediária (identificação parcial) quando diante da afirmação de que “meu domínio atual da língua inglesa é suficiente para minhas metas pessoais ou profissionais”, ao contrário do TGQ, que não se identifica com tal asserção. No item #14, o mesmo concorda com a afirmação “não tenho necessidade de um melhor domínio do inglês para curto ou médio prazo”. Muito embora o conceito de ‘curto e médio prazo’ seja vago, o TGQ demonstra uma maior premência de atingir níveis mais elevados. A análise conjunta destes dois itens nos leva a observar uma postura ‘tranqüila’, talvez até demais, o que parece resultar em uma situação no mínimo curiosa: continua-se estudando para suprir o lado racional e social - todos *devem* estudar inglês – mas intimamente acredita-se ou na suficiência atual ou na proximidade dela.

3.3.2. Sujeito Suspeito de Fossilização 2 (SF2)

O SF2 tem 44 anos de idade e exerce a profissão de médico. Seu primeiro contato com uma escola de língua se deu em 1968, com 14 anos de idade, quando ingressou em uma conceituada instituição de ensino de inglês em São Paulo, capital. O ingresso no curso teve como objetivo melhorar seu desempenho nas disciplinas de inglês durante o colegial, mas tal procedimento durou pouco: com a alegação simplista de que ‘não gostou’ do curso, abandonou o mesmo uma semana após o ingresso. Seu próximo contato formal se daria apenas durante o cursinho (curso preparatório para o vestibular) onde, além das aulas regulares de inglês,

teve aulas particulares de reforço por um trimestre, perfazendo uma carga horária de aproximadamente 36 horas/aula. Durante todo o seu curso de medicina, apenas por um mês (12 horas/aula) teve aulas particulares de inglês – os textos técnicos das disciplinas eram traduzidos com o auxílio de dicionários. Durante sua residência médica sentiu como nunca a necessidade de melhor domínio do inglês e, por isso, cursou um programa com duração de 24 horas/aula, onde teve contato com um ensino de funções lingüísticas (restaurante, hotel, aeroporto, etc.) e frases feitas, as quais podiam ser memorizadas. Afirmou ter gostado de tal programa, uma vez que lhe habilitava a comunicar-se (!). Depois de formado viajou a países de língua inglesa por três vezes, cada uma delas com duração de um mês, para participar de congressos e eventos médicos. Dessas três viagens, em duas delas foi acompanhado de colegas que o auxiliavam na comunicação. No primeiro semestre de 1997 matriculou-se em um curso de inglês nos Estados Unidos, onde ficou sozinho por 30 dias, hospedado em casa de família americana e cumprindo uma carga horária de cinco horas de aula por dia, num total de 150 horas/aula. De acordo com a classificação da instituição, o SF2 iniciou o programa no nível Básico e terminou o mesmo no nível Intermediário II. Achou o curso produtivo, mas acredita que em termos de custo/benefício teria sido mais proveitoso um curso intensivo no Brasil. No segundo semestre de 1997 teve aulas particulares semanais, com carga horária total de 25 horas/aula.

Pretende fazer pós-doutorado no exterior e, para tanto, tenciona solicitar financiamento junto a órgãos de fomento à pesquisa, como CAPES, FAPESP ou CNPq. Uma vez que tal financiamento só ocorre mediante apresentação de um exame de proficiência (TOEFL, IELTS, ESLAT), viu-se obrigado a se preparar para tais exames. Para tanto, no

primeiro semestre de 1998 participou de curso preparatório para o TOEFL, muito embora tenha sido alertado de que não possuía nível suficiente para acompanhar tal curso. Aceitou o desafio ('preciso arriscar') por precisar de um resultado positivo no TOEFL ou ESLAT ainda este ano. Sua percepção de suficiência lingüística ficou patente durante o curso preparatório, chamando a tenção do instrutor. Podia-se observar que suas estratégias paralingüísticas procuravam contornar seu fraco desempenho na comunicação oral em inglês, resultando em situações que seriam constrangedoras para muitos outros indivíduos. O mesmo via tudo com certa naturalidade, demonstrando a crença de que, se o interlocutor entendeu a mensagem, o fim teria justificado os meios. O SF2 admite, no entanto, que tem realmente sérias dificuldades para aprender linguas, coisa que não acontece com outras áreas de conhecimento. Chega a acreditar que possa ter algum 'trauma' de infância (o qual não se recorda) e/ou uma baixíssima aptidão lingüística. Seu conflito e fonte de estresse é saber que, devido à sua posição e profissão, *precisa* dominar a língua inglesa, a despeito das suas dificuldades. O sujeito foi questionado se já pensou em cursar um programa regular de ensino (escolhendo algum ao qual se adapte melhor) com objetivos de médio ou longo prazo – situação à qual nunca se submeteu. A resposta foi que não acredita ter 'paciência' para tanto. O SF2 demonstra características típicas de uma vítima potencial das metodologias milagrosas que abundam no mercado.

No exame de proficiência oral aplicado (Apêndice III), o SF2 obteve classificação "1", de acordo com a escala de proficiência oral do FSI (Apêndice I), resultado esse que pode ser considerado baixo se forem levadas em consideração as horas dispendidas na aprendizagem formal da

língua, o longo período de tempo desde seu primeiro contato até o momento atual, a necessidade profissional de domínio desse idioma, e as possibilidades reais de uso que ocorreram durante esse período.

Com relação às suas respostas ao Questionário I - Crenças e Expectativas dos Aprendizes, em geral suas respostas foram de encontro ao respondido pelo TGQ, exceto o item #5, onde afirma acreditar que o inglês é uma língua relativamente difícil para aprender, muito embora nunca tenha estudado outra língua além do inglês. Durante a confirmação oral de suas respostas, ficou claro que sua percepção se baseia principalmente na sua experiência pessoal e não na língua em si, uma vez que afirma ter uma grande dificuldade para aprender inglês.

No Questionário II – Perfis e Atitudes dos Sujeitos, alguns pontos demonstram indícios de atitude negativa e de percepção de fossilização. Apesar de não haver uma prevalência absoluta nas respostas do TGQ, afirma no item #10 que sua necessidade profissional de domínio do inglês é superior à sua vontade pessoal, resposta essa que é coerente com a #11, onde afirma que preferiria estudar outra língua. Já no item #12, demonstra identificação parcial com a afirmação de que, caso lhe fosse facultativo, escolheria não estudar nenhuma LE. As respostas a esses três itens demonstram uma atitude negativa ao estudo de inglês, como um fardo pesado que obrigam-no a carregar (metáfora empregada pelo próprio SF2 em entrevista).

As suas respostas aos itens #15 e 16 demonstram fortes indícios de percepção de fossilização. No item #15 concorda com a afirmação de que por mais que estude não tem sentido progressos significativos no seu nível de fluência oral, e no item #16 demonstra que, por mais que estude, continua com problemas na compreensão da linguagem oral. O processo

de fossilização detectado por seus professores parece, assim, encontrar respaldo na própria experiência do sujeito. Apesar da máxima que afirma que ‘assumir o problema é o primeiro passo para sua superação,’ pelo menos neste caso específico o que pode ser observado é um estado de desânimo e desmotivação que, somado à pressão externa (e, conseqüentemente, interna também), gera um estado que beira o desalento.

3.3.3. Sujeito Suspeito de Fossilização 3 (SF3)

O SF3 tem 38 anos e é professora numa Faculdade da área de saúde. Frequentemente recebe visitantes estrangeiros no seu departamento, e conduz trabalhos de pesquisa de nível internacional. Nos últimos sete anos viajou cinco vezes ao exterior, sendo quatro delas para participação em congressos nos Estados Unidos e Canadá (duração de 15 dias cada) e uma vez em turismo para a Europa, com duração de um mês. No tocante ao seu histórico de estudo formal de inglês, o SF3 iniciou um curso de inglês em 1977, tendo frequentado o mesmo durante um ano. Após intervalo de cinco anos, voltou a estudar por mais um ano e meio. Após novo intervalo de mais cinco anos, voltou a estudar, desta vez de forma instrumental, pois se preparava para o exame de proficiência em inglês do seu curso de mestrado, o mesmo procedimento se repetindo alguns anos depois, quando da sua admissão ao doutorado. Nessa época ingressou também em curso de francês, uma vez que a admissão para o doutorado exigia duas línguas estrangeiras. Percebeu, então, que se identificava muito mais com esse idioma do que com o inglês. Apenas em

1995 voltou a um curso regular de inglês, ali permanecendo por um ano e meio. Em 1997 ingressou em curso preparatório para o exame de proficiência em inglês TOEFL, a fim de pleitear bolsa de estudos para desenvolver seu pós-doutorado em país de língua inglês. Não conseguindo a pontuação necessária, cursou um programa regular por um semestre, voltando a freqüentar curso preparatório para o TOEFL durante o primeiro semestre de 1998. A carga horária a que se submeteu durante os últimos 20 anos se divide da seguinte maneira (valores aproximados): 350 horas/aula em cursos regulares e 150 horas/aula em cursos instrumentais específicos.

No exame de proficiência oral aplicado (Apêndice III), o SF3 obteve uma classificação “1+” de acordo com a escala de proficiência oral do FSI (Apêndice I). Tal resultado pode ser considerado baixo se considerarmos o período e o alto número de horas/aula dispendidas na aprendizagem formal da língua, a necessidade profissional, e as possibilidades reais de uso.

Com relação às suas respostas ao Questionário I – Crenças e Expectativas dos Aprendizes quando comparadas ao TGQ, pudemos observar que o SF3, ao contrário do TGQ, considera o inglês uma língua relativamente difícil para aprender (itens #4 e 5). Tal postura parece ser baseada na própria experiência, e não em uma análise isenta do assunto (vide SF2). O grau de dificuldade apontado pelo SF3 pode também ser resultado de uma crença retratada na sua resposta ao item #7, onde concorda com a afirmação de que ‘é necessário falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente’. Um dos fatores que normalmente causam grandes dificuldades aos alunos é justamente a pronúncia do inglês. Acreditar que a pronúncia deve ser *excelente* pode

resultar em uma pressão excessiva quanto ao desempenho almejado, podendo trazer frustrações desnecessárias.

No Questionário II – Perfis e Atitudes dos sujeitos, o SF3 demonstra no item #10 uma motivação fortemente instrumental, afirmando que a necessidade profissional de domínio do inglês é superior à sua vontade pessoal. Essa é uma posição bastante difundida e não parece indicar *per se* uma atitude negativa. Entretanto, ao indicar no item #11 que preferiria estudar outra língua que não o inglês expõe uma atitude negativa com relação ao inglês, a qual pode refletir diretamente no seu processo de aprendizagem (vide SF2).

O SF3 demonstra perceber que algo não vai bem no desenvolvimento da sua competência lingüística. Suas respostas aos itens #15 e 16 indicam uma percepção de fossilização a qual, potencializada pela sua atitude para com a língua inglesa e sua crença na dificuldade absoluta desse idioma, pode resultar em um estado de desmotivação. Tal estado é confirmado pelo SF3 em entrevista.

3.3.4. Sujeito Suspeito de Fossilização 4 (SF4)

O SF4 tem 28 anos de idade e é bolsista de programa de Doutorado na área de Exatas numa universidade pública paulista. A sua necessidade de utilização do inglês como leitura teve início a partir do seu ingresso no curso de graduação em 1990, uma vez que a maioria da bibliografia do curso utilizava textos originais em inglês. Como seu conhecimento de inglês na época se limitava ao ginásio, colegial e cursinho, viu-se forçado a desenvolver estratégias próprias de compreensão, utilizando

sistematicamente dicionário e muitas vezes se contentando com uma compreensão apenas parcial do texto. Em 1994, mesma época do seu ingresso no programa de mestrado, cursou um programa semi-intensivo de inglês em grupo, o qual durou um ano e teve uma carga horária de 160 horas/aula. Nesse curso iniciou no “livro 2” e terminou no “livro 4”, com abordagem que enfatizava a *conversação*. Em 1996 voltou a uma escola de língua, com ênfase também em *conversação*, desta vez em grupo fechado com apenas mais um colega de classe. Depois desse curso, que durou seis meses e teve carga horária de 40 horas/aula, o SF4 fez sua primeira, e até o momento única, viagem ao exterior, ficando por 40 dias na Europa em congressos de língua inglesa, onde também apresentou um *poster session* e teve várias oportunidades para utilização do inglês. Em 1998 participou de um curso preparatório para o exame de proficiência em inglês TOEFL, perfazendo carga horária de 70 horas/aula. No exame de proficiência oral aplicado (Apêndice III), o SF1 obteve uma classificação “1+” de acordo com a escala de proficiência oral do FSI (Apêndice I), resultado esse que pode ser considerado aquém do esperado, levando-se em consideração o período e o número de horas/aula despendidas na aprendizagem formal da língua, mais as possibilidades reais de uso, apesar da atitude favorável à busca e aquisição de insumo.

No Questionário I – Crenças e Expectativas dos Aprendizes, os dois itens que tiveram respostas diferentes do TGQ foram apenas os # 02, 11 e 15. Ao contrário do TGQ, no item # 02 o SF4 se coloca em uma posição intermediária diante da afirmação de que algumas pessoas já nascem com uma habilidade especial para aprender línguas. O sujeito afirmou, em entrevista, não ter posição definida a esse respeito, uma vez

que ao mesmo tempo que acredita que com a devida dedicação qualquer pessoa pode aprender uma LE, diz também conhecer exemplos de pessoas com aparentemente maior ‘facilidade’ para a aquisição lingüística do que outras.

No caso do item #11, o SF4 assinalou que *menos de um ano* seria tempo bastante para uma pessoa que estuda uma hora por dia ficar fluente em inglês. Na verdade, ao ser questionado em entrevista revelou que tal conceito se refere ao seu caso específico, ou seja, um ano a partir do seu nível atual. De qualquer maneira, o SF4 demonstra um excesso de otimismo quanto às suas possibilidades de tornar-se fluente dentro do período de um ano. Tal crença por parte desse sujeito demonstra ser devido ao fato de o mesmo na realidade nunca ter dedicado tal quantia de tempo ao estudo de inglês. Torna-se importante salientar que o termo *fluente* não é absoluto, principalmente pelo fato de que deve-se levar em conta o grau de suficiência lingüística de cada indivíduo.

No Questionário II – Perfis e Atitudes dos Sujeitos, os itens # 4, 7, 8 e 9, os quais divergiram do TGQ, foram esclarecidos pela entrevista e já discutidos anteriormente. Alguns pontos, no entanto, merecem ser citados, apesar da concordância com o TGQ, uma vez que os mesmos são bastante reveladores da atitude do SF4 frente ao processo de aquisição de uma LE. O sujeito afirma ser o inglês a sua língua de escolha e, apesar de estar ciente de que não tem nível lingüístico suficiente para suprir suas metas pessoais e profissionais, demonstra interesse e disposição para tentar alcançar tais metas. De acordo com os itens # 15 e 16 o SF4 não demonstra percepção de fossilização, afirmando em entrevista que sua dificuldade de progressão é devida principalmente à sua pouca dedicação ao estudo da língua (vide comentário sobre o item # 11, Questionário I)

quando não está participando de períodos formais de estudo. Nos períodos em que está se submetendo a cursos de inglês, sua dedicação é razoável, com boa assiduidade e cumprimento dos deveres de casa, mas nada além do solicitado.

O SF4 é, dentre os demais sujeitos, o que apresenta melhores prognósticos de superação de um eventual estado de fossilização. É curioso, no entanto, perceber que mesmo indivíduos com atitudes favoráveis e boa motivação possam vir a se encontrar em situações como essa, muito embora possam não ter consciência disso.

3.3.5. Sujeito Fossilizado 5

O SF5 tem 26 anos de idade e é bolsista de programa de doutorado em Física numa grande universidade pública do estado de São Paulo. O SF5 difere dos outros sujeitos fossilizados no tocante ao histórico de aprendizagem formal de inglês, o qual foi basicamente voltado a situações instrumentais. Seu primeiro contato formal com a língua inglesa, além das disciplinas regulares durante o ginásio e colegial, se deu em 1996 e teve duração de seis meses, com carga horária de 40 horas/aula. Esse programa visava a preparação para o exame de proficiência em inglês requerido para ingresso no programa de mestrado e, portanto, procurava desenvolver somente a capacidade de leitura em inglês. Após essa experiência, procurou melhorar sua competência de forma autodidata, seguindo orientação da esposa, a qual é professora de inglês. O SF5 nunca chega efetivamente a levar o estudo de um livro didático qualquer até o fim: sempre o abandona na metade do caminho. No primeiro

semestre de 1998 cursou programa preparatório para o TOEFL (70 horas/aula), uma vez que planeja solicitar bolsa de estudo ('bolsa sanduíche').

Já viajou a um congresso na Europa, onde apresentou trabalho numa *poster session* em inglês. Essa viagem durou quinze dias, durante os quais teve oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos lingüísticos. No seu departamento de pós-graduação é relativamente comum a presença de visitantes estrangeiros, mas as chances efetivas de comunicação se restringem a banalidades e relações de cordialidade. O SF5 tem marcas fortíssimas em sua pronúncia do inglês, as quais comprometem sobremaneira a inteligibilidade de suas elocuções. De acordo com opinião do próprio sujeito, tal fato se deve à excessiva prioridade dada à leitura para fins instrumentais, uma vez que no Brasil tais cursos normalmente não fazem uso do inglês como meio de comunicação oral em sala de aula. Durante cinco anos o SF5 precisou ler praticamente toda a bibliografia de seus cursos em inglês e, assim, criava a pronúncia das palavras ao seu modo. Por carecer de correção no tempo oportuno, essa interlíngua tendeu a fossilizar-se, resultando na grande dificuldade do sujeito em corrigi-la.

Ultimamente tem procurado comunicar-se em inglês com a esposa durante o convívio doméstico, focalizando funções comunicativas do tipo 'inglês de sobrevivência'.

No exame de proficiência oral aplicado (Apêndice III), o SF1 obteve uma classificação "1" de acordo com a escala de proficiência oral do FSI (Apêndice I), resultado esse que pode ser considerado compatível com o número de horas/aula despendidas em aprendizagem formal do inglês. O fator que chamou a atenção dos seus professores foi a

recorrência de erros graves principalmente de pronúncia e sintaxe, os quais geralmente não ocorrem mais mesmo em alunos com aproximadamente o mesmo nível de proficiência oral. Além disso, tais erros não puderam ser remediados, uma vez que o SF5 parecia incapaz de assimilar as correções feitas, repetindo o mesmo erro segundos após a correção, apesar da sua aparente boa vontade em corrigir-se.

No Questionário I – Crenças e Expectativas dos Aprendizes, apenas um item o distinguiu do TGQ: o item #2, onde demonstra descrença na existência de uma aptidão lingüística. Por analogia podemos deduzir que o SF5 acredita que todas as pessoas têm as mesmas condições para dominar uma LE. Conforme afirmamos anteriormente, o TGQ demonstra o contrário, talvez utilizando este conceito fatalista para justificar insucessos. Acreditar que todas as pessoas têm as mesmas chances pode se tornar uma fonte de pressão sobre o próprio desempenho em caso de insucesso. Se, por exemplo, o SF5 observar que seu colega de classe progride enquanto seu próprio nível parece não sair do lugar, a *culpa* não poderá recair sobre a escola, uma vez que estudam juntos, nem tampouco sobre o professor. A alternativa seria questionar a própria atitude enquanto aluno, bem como seu nível de motivação, entre outros fatores.

Quanto às suas respostas ao Questionário II – Perfis e Atitudes dos Sujeitos, o item #3 não segue o TGQ, conforme pôde ser observado no seu histórico de aprendizagem formal do inglês, já discutido anteriormente. Ao afirmar, no item #10, que sua necessidade profissional de domínio de inglês é superior à sua vontade pessoal (em consonância com o TGQ), fica mais uma vez patente a ausência de conscientização das pessoas quanto ao real papel que a língua inglesa representa no atual

cenário globalizado. Para essas pessoas a opção fica entre não estudar nenhuma língua estrangeira, ou estudar outra com a qual tenha maior afinidade. No caso específico do SF5, sua opção recairia sobre espanhol ou alemão, línguas com as quais melhor se identifica.

Com relação à sua percepção de fossilização, o item #15 indica que o SF5 não se percebe como tal. Esse fato, reforçado pela entrevista, sinaliza que o sujeito percebe estar melhorando o seu nível de proficiência oral, fato esse que contrasta com as observações efetuadas pelos professores. Sua percepção de fossilização na produção oral aparenta ser inexistente, muito embora concorde com o item #16 (se percebe fossilizado na capacidade de compreensão oral). O SF5 parece não ver relação entre esses dois itens, considerando-os habilidades estanques.

3.3.6. Quadro de Resumo Geral

Uma vez analisados cada um dos SF, torna-se necessária uma melhor visualização dos dados obtidos de modo a procurarmos traçar elementos em comum entre eles. Com esse objetivo foi formado o Quadro de Resumo Geral, onde os principais dados das análises individuais são colocados lado a lado, facilitando uma visão integrada.

Quadro 1: Resumo Geral

	SF 1	SF 2	SF 3	SF 4	SF 5
Nível atual de proficiência oral (FSI), conforme resultado do exame oral aplicado (Apêndice III)	1	1	1+	1+	1
Auto-percepção de fossilização da produção oral:	inexistente	presente	presente	inexistente	inexistente
Motivação	baixa	baixa, com pressão instrumental	baixa, com pressão instrumental	boa	baixa
Atitude	desfavorável	desfavorável	desfavorável	favorável	favorável
Carga horária de aprendizagem formal da língua (aprox.)	260 horas/aula	317 horas/aula	500 horas/aula	270 horas/aula	110 horas/aula
Período corrido desde o primeiro contato com curso de língua até hoje.	8 anos	30 anos	20 anos	4,5 anos	3 anos
Fator de intensidade de estudo (n° horas/aula : n° meses entre o primeiro contato com curso de língua até hoje.)	2,7 horas/aula/mês	0,88 horas/aula/mês	2,08 horas/aula/mês	5,0 horas/aula/mês	3,05 horas/aula/mês
Ênfase dos cursos realizados	ênfase na comunic. oral	ênfase na comunic. oral + instrumental + imersão	ênfase na comunic. oral + instrumental	ênfase na comunic. oral + instrumental	instrumental (leitura e TOEFL)
Características marcantes dos Sujeitos	Longo intervalo entre cursos, com poucas chances para uso real da língua durante esse período, fato esse que pode tê-lo forçado a desenvolver estratégias de comunicação que o levaram à sensação de insuficiência lingüística	Atitude de rejeição para com a aprendizagem de línguas estrangeiras em geral. Estado de suficiência em conflito com necessidade instrumental.	Idem SF1, exceto pela consciência de insuficiência lingüística.	Atitude favorável para busca de insumo e de situações reais de uso da língua inglesa. Não estar ciente de seus sinais de fossilização compõe elemento agravante.	Foco apenas na habilidade de leitura moldou uma pronúncia completamente equivocada e dificuldade para construção de locuções.

No quadro acima estão delineadas resumidamente as principais características de cada um dos sujeitos analisados, bem como os resultados dos exames de proficiência oral aplicados. Alguns dos itens são baseados em dados coletados durante as entrevistas e através dos

questionários havendo, assim, uma composição de elementos empíricos e elementos concretos.

Os dados obtidos parecem demonstrar que diferentes indivíduos podem chegar a um estado semelhante, neste caso sinais de fossilização da competência oral, através de elementos comuns entre eles, mas também através de elementos individuais específicos. Torna-se relevante, portanto, procurarmos traçar um perfil médio que venha auxiliar na percepção de estudantes com características que possam indicar processos incipientes ou presentes de fossilização. Tal perfil é abordado a seguir na seção 3.4.

3.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados do exame de proficiência oral pudemos observar que nenhum dos sujeitos obteve resultado inferior a 1 e superior a 1+, de acordo com a escala do FSI. Esse dado parece apontar para a ocorrência bastante perceptível de processos de fossilização em aprendizes adultos brasileiros. Ao contrário da pesquisa de Higgs e Clifford (1982), a qual apontava para a ocorrência de fossilização tida como 'terminal' entre os níveis 2 e 2+, a situação do universo da presente pesquisa indica o estacionamento da competência oral de estudantes adultos altamente escolarizados em patamares ainda mais baixos. Muito embora não seja do âmbito desta dissertação a discussão sobre a existência de Casos Terminais entre os sujeitos analisados, pudemos observar que virtualmente nenhum deles foi exposto a um ensino com

características formalistas; ao contrário, a ênfase sempre foi maior nos aspectos 'comunicativos' da língua. Esse dado parece corroborar o perfil dos indivíduos que podem vir a atingir o citado Caso Terminal de acordo com a pesquisa de Higgs e Clifford (1982), apesar disso não significar necessariamente que os mesmos estejam em tal situação.

No tocante ao exame de proficiência aplicado (Apêndice III), reiteramos que o objetivo do mesmo se limitou à determinação dos níveis atuais de proficiência oral dos sujeitos, para que tais níveis fossem contrastados com os histórico de aprendizagem formal do inglês. Entretanto, duas características observadas durante os exames foram claramente comuns a todos os sujeitos testados e merecem ser mencionadas. A primeira delas se refere à extrema dificuldade de compreensão oral por parte dos sujeitos testados. Mesmo tendo sido introduzidas algumas palavras-chave, nenhum dos sujeitos foi capaz de compreender com precisão o conteúdo do segmento em vídeo. Uma vez que a compreensão de linguagem oral constitui uma fonte de insumo muito importante, a privação dessa fonte pode retardar ou até impedir a progressão em outras áreas de competência. Urge um estudo mais aprofundado a respeito desse fator, ou seja, a típica dificuldade dos aprendizes brasileiros com relação à compreensão de enunciados produzidos por falantes nativos de inglês.

A outra característica observada durante a aplicação dos exames de proficiência refere-se à questão do ritmo da produção oral em inglês dos sujeitos. A língua inglesa é considerada uma língua de ritmo acentual, ou seja, um ritmo de pulsações que ocorrem em intervalos de tempo regulares, independente do número de sílabas a serem ditas entre as sílabas tônicas (Abercrombie 1967). Observou-se nos sujeitos analisados

uma forte tendência à produção oral de forma silábica, ou seja, as sílabas têm aproximadamente a mesma duração: as pulsações (e, conseqüentemente, as sílabas) ocorrem em intervalos iguais de tempo - elas são isócronas. Como exemplos desta modalidade podemos citar o francês e o espanhol. Se a produção oral em ritmo silábico de uma língua originalmente de ritmo acentual pode ou não afetar negativamente a compreensão da mesma, de forma a dificultar a aquisição de insumo, é uma pergunta que requer um estudo específico e mais aprofundado.

Independente do nível em que o referido estacionamento ocorre, urge levantarmos dados para procurar melhor compreender a ocorrência desse fenômeno. Cada um dos sujeitos fossilizados analisados apresenta características específicas, mas também características compartilhadas entre eles.

A seguir serão fundidos os dados obtidos entre os cinco sujeitos tidos como fossilizados, a fim de chegarmos ao construto do 'sujeito suspeito de fossilização típico' (SFT), o qual apresenta as características mais relevantes e/ou prevalentes dos sujeitos fossilizados analisados.

Quadro 2: Sujeito Suspeito de Fossilização Típico

Construto do Sujeito Suspeito de Fossilização Típico	
Nível atual de proficiência oral (FSI), conforme resultado do exame aplicado (Apêndice III).	1 a 1+
Auto-percepção de fossilização da produção oral:	Inexistente em um primeiro momento, mas presente depois de longo período de tempo e muitas horas se submetendo a estudo formal.
Motivação	Baixa (com pressão instrumental): não gosta de inglês e o estuda apenas por necessidade profissional.
Atitude	Desfavorável, dificultando uma eventual mudança do quadro atual. Não busca insumo fora da sala de aula, por exemplo, e preferiria estudar outra língua que não o inglês.
Carga horária de aprendizagem formal da língua (aprox.)	300 horas/aula
Período corrido desde o primeiro contato com curso de língua até hoje.	Cerca de 10 anos
Fator de intensidade de estudo (nº horas/aula : nº meses entre o primeiro contato com curso de língua até hoje.)	2,5 horas/aula/mês
Ênfase dos cursos realizados	Cursos do tipo comercialmente chamado de 'conversação', com ênfase na comunicação oral descontextualizada desde o início.
Características marcantes dos Sujeitos	Longo intervalo entre cursos, com muitas chances para uso real da língua durante esse período, fato esse que pode forçar o desenvolvimento de estratégias de comunicação que se perpetuam, com pronúncia e entonação comprometidas pela necessidade de utilização do inglês para leitura de forma precoce.

O Quadro 2 se refere a um construto elaborado com base nos dados obtidos no decorrer deste trabalho de pesquisa. O aperfeiçoamento desse construto demandaria, no entanto, uma outra pesquisa, onde uma análise longitudinal de um número maior de sujeitos traria subsídios importantes

para a melhor compreensão de um fenômeno relevante e recorrente como a fossilização.

Ao examinarmos o Quadro 2 podemos observar que o nível de proficiência oral dos sujeitos se encontra aquém do esperado, levando-se em consideração o tempo em que estão expostos à língua inglesa. Em outras palavras, constatou-se que, pelo tempo em que vêm estudando essa LE, os sujeitos já deveriam estar em níveis mais elevados de proficiência oral. O SFT normalmente não se percebe como tal, uma vez que é sempre possível encontrar desculpas para o insucesso. A percepção de que algo está errado começa a se tornar perceptível ao SFT apenas após longo período de tempo e muitas horas despendidas em vão em instrução formal.

A baixa motivação somada à atitude desfavorável resulta em uma combinação muito nociva ao bom andamento de qualquer programa de ensino de LE, mas tal situação parece ser mais recorrente em se tratando da língua inglesa. Essa situação se deve provavelmente ao fato que, ao se inscrever em um programa de ensino de um LE que não o inglês, um indivíduo geralmente o faz por escolha pessoal e, portanto, tem mais chances de desenvolver atitudes positivas e motivação mais integrativa no processo. No caso da língua inglesa, a confirmação da mesma como língua mundial a coloca como uma 'obrigação', onde não é dada possibilidade de escolha. A combinação 'baixa motivação x atitude desfavorável' parece influenciar também o fator de intensidade de estudo, cujos baixos valores indicam longos períodos de interrupção na aprendizagem formal da língua. No tocante aos cursos aos quais o SFT se submeteu, pudemos observar a recorrência de dois tipos básicos: aqueles ditos comunicativos, mas que na verdade guardam pouca relação com o

real significado do termo, e aqueles do tipo instrumental, geralmente relacionados com o desenvolvimento da leitura e para exames de proficiência como o TOEFL. Tais programas suprem necessidades imediatas e causam a falsa impressão de suficiência lingüística, especialmente durante os freqüentes intervalos entre os cursos, onde ocorreram várias oportunidades de uso real do inglês. Nessas oportunidades, o SFT demonstra ter desenvolvido mecanismos comunicativos (inclusive paralingüísticos) que podem ter levado aspectos orais de sua interlíngua a emitirem sinais de fossilização.

Nunca é demais repetir que no mundo de hoje ocorrem transformações cuja velocidade não encontra precedentes na história. O ser humano tem se forçado a acompanhar esse novo ritmo, o qual entra em conflito com a própria natureza humana, sem tempo hábil para se adaptar a tais mudanças. No caso específico deste estudo, pudemos observar a sensação de desamparo daqueles que se vêem forçados a desempenhar bem atividades que lhes são impostas, como o domínio de uma língua estrangeira, no caso o inglês. Para melhor ilustrar a situação podemos citar metaforicamente uma situação em que um jovem sem a menor inclinação musical e sem o menor interesse por instrumentos musicais se vê forçado pelos pais a aprender a tocar um instrumento. O resultado típico seria um músico no mínimo medíocre.

O brasileiro tem se visto hoje em uma situação nova, onde o domínio de uma LE se torna cada vez mais imperativo, ao contrário daquilo que ocorria em um passado recente de isolamento territorial, cultural e econômico. Se para certos povos o bilingüismo ou mesmo multilingüismo é uma regra, no Brasil sempre foi uma exceção.

O momento em que vivemos pede mudanças de atitudes, mas não fornece tempo para que tais mudanças se processem da forma e no ritmo devidos. A presente pesquisa reflete alguns aspectos desse momento e suas possíveis conseqüências, em uma área cuja importância remonta aos primórdios da nossa civilização: a comunicação.

APÊNDICE I

Tabela FSI - Foreign Service Institute.

Os níveis obtidos na tabela do FSI têm se tornado indicadores mundiais do padrão da proficiência oral de um indivíduo em uma língua estrangeira (Brown 1994:267, Sollenberger 1978).

A Tabela do FSI para Proficiência Oral:

NÍVEL	DESCRIÇÃO
0 Nenhuma Proficiência	Incapaz de utilizar oralmente a língua-alvo. A produção oral é limitada a palavras isoladas ocasionais. Não possui habilidade comunicativa.
0+ Proficiência Memorizada	Capaz de satisfazer necessidades imediatas utilizando elocuções ensaiadas. Demonstra pouca autonomia real de expressão, flexibilidade ou espontaneidade. Consegue fazer perguntas ou afirmações com precisão razoável somente através de elocuções memorizadas ou <i>formulae</i> . Tentativas de criar discurso são geralmente sem sucesso.
I Proficiência Elementar	Capaz de satisfazer requerimentos mínimos de cortesia e manter conversações face-a-face muito simples sobre tópicos familiares. Um falante nativo precisa frequentemente falar mais lentamente, repetir, parafrasear, ou uma combinação desses artifícios para ser compreendido por este indivíduo. Da mesma forma, o falante nativo precisa se esforçar e utilizar seu conhecimento de mundo para compreender até mesmo afirmações ou perguntas deste indivíduo. Este falante tem uma proficiência funcional, mas limitada. Mal-entendidos são freqüentes, mas o indivíduo é capaz de solicitar ajuda e checar sua compreensão de fala nativa em interação face-a-face. O indivíduo é incapaz de produzir discurso contínuo, exceto através de material ensaiado.
I+ Proficiência Elementar +	Capaz de iniciar e manter conversações face-a-face previsíveis e satisfazer demandas sociais limitadas. Ele/ela pode, contudo, possuir pouca compreensão das convenções sociais da conversação. O interlocutor geralmente precisa se esforçar e empregar conhecimento de mundo para compreender até mesmo um discurso simples. O falante deste nível pode hesitar e pode ter que mudar o assunto devido à falta de recursos lingüísticos. Faixa e controle da língua são limitados. A fala consiste em grande parte de uma série de elocuções curtas e isoladas.

2 Proficiência Operacional Limitada	Capaz de satisfazer demandas sociais de rotina e requisitos de trabalho limitados. Consegue lidar com interações rotineiras relacionadas ao trabalho que sejam limitadas em abrangência. Em tarefas relacionadas ao trabalho mais complexas e sofisticadas, o uso da língua geralmente incomoda o falante nativo. Consegue lidar com confiança, mas não com facilidade, a maioria das situações comunicativas sociais de alta frequência, incluindo conversas extensas, mas casuais, sobre atualidades, trabalho, família e informações autobiográficas. O indivíduo pode pegar a idéia principal da maioria das conversas do dia a dia, mas tem alguma dificuldade em compreender falantes nativos em situações que requerem conhecimento especializado ou sofisticado. As elocuições do indivíduo são minimamente coesas. Normalmente a estrutura lingüística não é muito elaborada e não completamente controlada: erros são freqüentes. O uso do vocabulário é apropriado para elocuições de alta frequência, mas incomum ou impreciso em outras situações.
2+ Proficiência Operacional Limitada +	Capaz de satisfazer a maioria dos requisitos de trabalho através de uso da língua o qual é freqüentemente, mas não sempre, aceitável e efetivo. O indivíduo demonstra considerável habilidade para comunicar-se efetivamente em tópicos relacionados a interesses particulares e áreas especiais de competência. Freqüentemente demonstra um alto grau de fluência e facilidade na fala, apesar dessa habilidade em usar a língua efetivamente poder deteriorar quando sob tensão ou pressão. A compreensão da fala normal de nativos é quase completa. O indivíduo pode não entender referências locais e culturais e pode solicitar a um falante nativo que se ajuste às suas limitações de alguma maneira. Falantes nativos freqüentemente percebem que a fala do indivíduo contém construções e referências de tempo, pessoas ou espaço estranhas ou imprecisas, quando não estritamente incorretas.
3 Proficiência Profissional Geral.	Capaz de falar a língua com precisão estrutural e vocabulário suficientes para participar efetivamente na maioria das conversas formais e informais em tópicos práticos, sociais e profissionais. Entretanto, as limitações do indivíduo geralmente restringem os contextos profissionais de uso da língua para assuntos de conhecimento compartilhado e/ou convenções internacionais. O discurso é coeso. O indivíduo usa a língua de forma aceitável, mas com algumas imperfeições perceptíveis, embora erros virtualmente nunca interferem na compreensão e raramente incomodam o falante nativo. O indivíduo pode combinar efetivamente estrutura e vocabulário para transmitir sentido com exatidão. O indivíduo fala prontamente e preenche pausas adequadamente. Em conversas face a face com nativos falando o dialeto padrão a uma velocidade normal, a compreensão é completa. Muito embora referências culturais, provérbios e as implicações de nuances e expressões possam não ser totalmente compreendidos, o indivíduo pode facilmente remediar a situação. A pronúncia pode ser obviamente estrangeira. Sons individuais são precisos, mas acento, entonação e controle de timbre podem ser imperfeitos.
3+ Proficiência Profissional Geral +	Freqüentemente capaz de usar a língua para satisfazer necessidades profissionais em uma faixa abrangente de tarefas sofisticadas e exigentes.

4 Proficiência Profissional Avançada	Capaz de usar a língua com precisão e fluência em todos os níveis normalmente pertinentes a necessidades profissionais. Organiza bem o discurso, usando mecanismos retóricos apropriados e referências culturais nativas. A habilidade na língua apenas raramente dificulta a execução de qualquer tarefa que requer linguagem. Mesmo assim, o indivíduo raramente é percebido como um nativo. Fala sem esforço e suavemente e é capaz de usar a língua com um alto grau de efetividade, confiabilidade e precisão para todos os propósitos pessoais e profissionais. Pode servir como um intérprete informal em várias situações imprevisíveis. Pode executar tarefas linguísticas extensas e sofisticadas, englobando a maioria dos assuntos de interesse de um falante nativo, incluindo tarefas não relacionadas diretamente com uma especialidade profissional.
4+ Proficiência Profissional Avançada +	Proficiência oral é normalmente superior em todos os aspectos, geralmente equivalente à proficiência de um falante nativo com boa educação e altamente articulado. A habilidade lingüística não impede o desempenho em nenhuma tarefa relacionada ao uso da língua. Entretanto, o indivíduo não é necessariamente percebido como culturalmente nativo.
5 Proficiência Funcional- mente Nativa	Proficiência oral é funcionalmente equivalente à de um falante nativo com boa educação e altamente articulado e reflete os padrões culturais do país onde a língua é originalmente falada. O indivíduo usa a língua com completa flexibilidade e intuição, de forma que a fala em todos os níveis é totalmente aceita por falantes nativos bem educados, inclusive na extensão do vocabulário e expressões, coloquialismos, e referências culturais pertinentes. A pronúncia é tipicamente consistente com a de falantes nativos bem educados de um dialeto não estigmatizado.

APÊNDICE II

Questionário I

Crenças e Expectativas dos Aprendizes (baseado em Kern 1995).

Avalie os conceitos abaixo, os quais foram expressos por outros aprendizes de inglês, e demonstre o seu grau de concordância ou discordância com os mesmos.

Conceitos	Concordo Plenamente	Concordo	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Plenamente
1) É mais fácil para crianças do que para adultos aprender uma língua estrangeira.					
2) Algumas pessoas já nascem com uma habilidade especial para aprender línguas.					
3) Algumas línguas são mais fáceis para aprender que outras.					
4) O inglês é uma língua relativamente fácil para aprender.					
5) O inglês é uma língua relativamente difícil para aprender.					
6) Acredito que ainda chegarei a aprender a falar esta língua muito bem.					
7) É necessário falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente.					
8) Para falar uma língua estrangeira qualquer é necessário conhecer a cultura do(s) país(es) onde a língua é falada.					
9) Não se deve dizer coisa alguma na língua-alvo até que se possa fazê-lo de forma correta.					
10) Se eu ouvir alguém falando inglês, vou até o local (se for possível) de forma a aproveitar a oportunidade para praticar.					
11) Se alguém dispendesse uma hora por dia estudando inglês, quanto tempo esta pessoa levaria para ficar fluente?	-	-	-	-	-
a) Menos de um ano.					
b) 1 - 2 anos.					
c) 2 - 4 anos					
d) Mais de 4 anos.					
e) Não é possível aprender uma língua com 1 hora/dia.					
12) É importante repetir e praticar bastante.					
13) Me sinto inibido em falar inglês na frente de outras pessoas.					
14) É mais fácil falar do que compreender o inglês.					
15) É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e ouvir.					
16) Americanos acreditam ser importante para eles aprender uma língua estrangeira.					
17) Eu gostaria de aprender inglês a fim de poder conhecer melhor os falantes nativos desta língua.					
18) Pessoas que falam mais de uma língua são inteligentes.					
19) Brasileiros são bons no aprendizado de línguas.					
20) Qualquer pessoa pode aprender a falar uma língua estrangeira.					

Questionário 2

Cada item na tabela abaixo representa a situação ou ponto de vista de alguns alunos. Leia atentamente cada item e marque com um 'X' o quadro correspondente ao seu grau de identificação com a afirmação em questão.

Características	Identificação Total	Bom Identificação	Identificação Parcial	Pouca Identificação	Nenhuma Identificação
1) Possuo nível de escolaridade superior.					
2) Possuo pós-graduação completa ou em andamento;					
3) Já cursei dois ou mais cursos de inglês distintos,					
4) com longo intervalo entre eles.					
5) Meu contato com o inglês escrito se dá principalmente através de leitura técnica específica da minha área de atuação.					
6) Frequentemente leio livros ou revistas de temas variados em inglês.					
7) Mantenho frequentemente contatos pessoais de média ou longa duração em inglês com estrangeiros, sejam estes falantes nativos ou não.					
8) Meu contato com falantes nativos é esporádico, por meio de viagens de curta duração ou acompanhamento de visitantes.					
9) Praticamente não tenho contato pessoal com falantes nativos.					
10) A minha necessidade profissional de domínio do inglês é superior à minha vontade pessoal.					
11) Se me fosse facultativo, estudaria outra língua com a qual tivesse maior afinidade histórica, cultural ou ideológica.					
12) Se me fosse facultativo, escolheria não estudar nenhuma língua estrangeira.					
13) O meu domínio atual da língua inglesa é suficiente para minhas metas pessoais ou profissionais.					
14) Não tenho necessidade de um melhor domínio do inglês para curto ou médio prazo.					
15) Por mais que estude, não tenho sentido progressos significativos no meu nível de fluência oral.					
16) Por mais que estude, continuo com dificuldades na compreensão oral (listening).					
17) Compromissos profissionais e familiares me impedem de uma maior dedicação fora da sala de aula, como leituras, homework, atividades extra, etc.					

RESULTADOS – Questionário I: Crenças e Expectativas dos Aprendizes.

Conceitos	Concordo Plenamente	Concordo	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Plenamente
1) É mais fácil para crianças do que para adultos aprender uma língua estrangeira.	***** *****	*****			
2) Algumas pessoas já nascem com uma habilidade especial para aprender línguas.	**	*****	**	*****	
3) Algumas línguas são mais fáceis para aprender que outras.	*****	***** ***	**	.	
4) O inglês é uma língua relativamente fácil para aprender.	**	**** ***	***	***	
5) O inglês é uma língua relativamente difícil para aprender.		****	***	**** ***	**
6) Acredito que ainda chegarei a aprender a falar esta língua muito bem.	***	***** *****			
7) É necessário falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente.	.	****	****	**** ***	
8) Para falar uma língua estrangeira qualquer é necessário conhecer a cultura do(s) país(es) onde a língua é falada.	.	.	***	***** *****	.
9) Não se deve dizer coisa alguma na língua-alvo até que se possa fazê-lo de forma correta.				**** ***	***** *****
10) Se eu ouvir alguém falando inglês, vou até o local (se for possível) de forma a aproveitar a oportunidade para praticar.	***	****	****	*****	
11) Se alguém dispendesse uma hora por dia estudando inglês, quanto tempo esta pessoa levaria para ficar fluente?	-	-	-	-	-
a) Menos de um ano.	.	.	.	**	***
b) 1 - 2 anos.	.	.	**	*****	
c) 2 - 4 anos	.	*****	.	***	
d) Mais de 4 anos.	**	.	**	***	
e) Não é possível aprender uma língua com 1 hora/dia.			**	**	***
12) É importante repetir e praticar bastante.	***** *****	**	.		
13) Me sinto inibido em falar inglês na frente de outras pessoas.	**	*****	**	**** ***	
14) É mais fácil falar do que compreender o inglês.	.	*****	.	*** ***	**
15) É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e ouvir.	****	*****	**	****	.
16) Americanos acreditam ser importante para eles aprender uma língua estrangeira.			.	***** *****	****
17) Eu gostaria de aprender inglês a fim de poder conhecer melhor os falantes nativos desta língua.	.	*** ***	****	****	.
18) Pessoas que falam mais de uma língua são inteligentes.		.	***	**** ****	****
19) Brasileiros são bons no aprendizado de línguas.		**	***** *****		
20) Qualquer pessoa pode aprender a falar uma língua estrangeira.	***	***** *****	.	**	

RESULTADOS – Questionário**II: Perfis e Atitudes dos Sujeitos.**

Características	Identificação Total	Des- empenho	Identificação Parcial	Perfis Identificados	Perfis Não Identificados
1) Posuo nível de escolaridade superior.	●●●●●●●● ●●●●●●●●				
2) Posuo pós-graduação completa ou em andamento;	●●●●●●●● ●●●●●●●●	●			
3) Já cursei dois ou mais cursos de inglês distintos,	●●●●●● ●●●●●●	●	●●●	●	●
4) com longo intervalo entre eles.	●●●●●● ●●●●●●		●●●●	●●	●
5) Meu contato com o inglês escrito se dá principalmente através de leitura técnica específica da minha área de atuação.	●●●●●●●● ●●●●●●●●	●●●			
6) Frequentemente leio livros ou revistas de temas variados em inglês.	●	●	●●●●	●●●● ●●●	●●
7) Mantenho frequentemente contatos pessoais de média ou longa duração em inglês com estrangeiros, sejam estes falantes nativos ou não.	●●	●	●●	●●●● ●●●	●●●
8) Meu contato com falantes nativos é esporádico, por meio de viagens de curta duração ou acompanhamento de visitantes.	●●●	●●● ●●●	●●●●		●●
9) Praticamente não tenho contato pessoal com falantes nativos.		●●●	●●●●	●●●●	●●●●
10) A minha necessidade profissional de domínio do inglês é superior à minha vontade pessoal.	●●●●●●	●●●	●	●●	●●●●
11) Se me fosse facultativo, estudaria outra língua com a qual tivesse maior afinidade histórica, cultural ou ideológica.	●●●	●●	●●	●●●	●●●●●●
12) Se me fosse facultativo, escolheria não estudar nenhuma língua estrangeira.			●	●●●●	●●●●●● ●●●●●●
13) O meu domínio atual da língua inglesa é suficiente para minhas metas pessoais ou profissionais.			●●●●●●	●●●● ●●●	●●
14) Não tenho necessidade de um melhor domínio do inglês para curto ou médio prazo.	●		●	●●●●●●	●●●● ●●●
15) Por mais que estude, não tenho sentido progressos significativos no meu nível de fluência oral.		●	●●●	●●●●●●	●●●●●●
16) Por mais que estude, continuo com dificuldades na compreensão oral (listening).		●●●●	●●●	●●●● ●●●●	
17) Compromissos profissionais e familiares me impedem de uma maior dedicação fora da sala de aula, como leituras, homework, atividades extra, etc.	●●	●●●	●●●●●●	●	●●●

RESULTADOS/Total Geral – Questionário I: Crenças e Expectativas dos Aprendizizes - Recategorização em três colunas.

Conceitos	Concordo/ Concordo Plenamente	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo/ Discordo Plenamente
1) É mais fácil para crianças do que para adultos aprender uma língua estrangeira.	*****		
2) Algumas pessoas já nascem com uma habilidade especial para aprender línguas.	****	..	*****
3) Algumas línguas são mais fáceis para aprender que outras.	*****	..	.
4) O inglês é uma língua relativamente fácil para aprender.	****	...	****
5) O inglês é uma língua relativamente difícil para aprender.		...	*****
6) Acredito que ainda chegarei a aprender a falar esta língua muito bem.	*****		
7) É necessário falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente.	*****		*****
8) Para falar uma língua estrangeira qualquer é necessário conhecer a cultura do(s) país(es) onde a língua é falada.	..	...	*****
9) Não se deve dizer coisa alguma na língua-alvo até que se possa fazê-lo de forma correta.			*****
10) Se eu ouvir alguém falando inglês, vou até o local (se for possível) de forma a aproveitar a oportunidade para praticar.			*****
11) Se alguém dispendesse uma hora por dia estudando inglês, quanto tempo esta pessoa levaria para ficar fluente?			
a) Menos de um ano.	..	.	*****
b) 1 - 2 anos.	..	..	*****
c) 2 - 4 anos	*****	.	...
d) Mais de 4 anos.	...	..	...
e) Não é possível aprender uma língua com 1 hora/dia.		..	*****
12) É importante repetir e praticar bastante.	*****	.	
13) Me sinto inibido em falar inglês na frente de outras pessoas.		..	****
14) É mais fácil falar do que compreender o inglês.	...	.	****
15) É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e ouvir.	*****	..	*****
16) Americanos acreditam ser importante para eles aprender uma língua estrangeira.		.	*****
17) Eu gostaria de aprender inglês a fim de poder conhecer melhor os falantes nativos desta língua.			*****
18) Pessoas que falam mais de uma língua são inteligentes.	.	...	*****
19) Brasileiros são bons no aprendizado de línguas.	..	*****	
20) Qualquer pessoa pode aprender a falar uma língua estrangeira.	*****	.	..

RESULTADOS/Total Geral – Questionário II: Perfis e Atitudes dos Sujeitos - Recategorização em três colunas.

Características	Domínio Inglês	Domínio Espanhol	Domínio Francês
1) Posuo nível de escolaridade superior.	●●●●●●		
2) Posuo pós-graduação completa ou em andamento;	●●●●●●		
3) Já cursei dois ou mais cursos de inglês distintos,	●●●●●	●●●	●●
4) com longo intervalo entre eles.	●●●●	●●●●	●●●
5) Meu contato com o inglês escrito se dá principalmente através de leitura técnica específica da minha área de atuação.	●●●●●●		
6) Frequentemente leio livros ou revistas de temas variados em inglês.	●●	●●●●	●●●●
7) Mantenho frequentemente contatos pessoais de média ou longa duração em inglês com estrangeiros, sejam estes falantes nativos ou não.	●●●	●●	●●●●
8) Meu contato com falantes nativos é esporádico, por meio de viagens de curta duração ou acompanhamento de visitantes.	●●●●	●●●●	●●
9) Praticamente não tenho contato pessoal com falantes nativos.	●●●	●●●●	●●●●
10) A minha necessidade profissional de domínio do inglês é superior à minha vontade pessoal.	●●●●	●	●●●
11) Se me fosse facultativo, estudaria outra língua com a qual tivesse maior afinidade histórica, cultural ou ideológica.	●●●●	●●	●●●●
12) Se me fosse facultativo, escolheria não estudar nenhuma língua estrangeira.		●	●●●●●●
13) O meu domínio atual da língua inglesa é suficiente para minhas metas pessoais ou profissionais.		●●●●●●	●●●●
14) Não tenho necessidade de um melhor domínio do inglês para curto ou médio prazo.	●	●	●●●●●●
15) Por mais que estude, não tenho sentido progressos significativos no meu nível de fluência oral.	●	●●●	●●●●
16) Por mais que estude, continuo com dificuldades na compreensão oral (listening).	●●●●	●●●	●●●●
17) Compromissos profissionais e familiares me impedem de uma maior dedicação fora da sala de aula, como leituras, homework, atividades extra, etc.	●●●●	●●●●●●	●●●●

RESULTADOS: Sujeitos Suspeitos de Fossilização - Questionário I: Crenças e Expectativas dos Aprendizes

Conceitos	Concordo/ Concordo Plenamente	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo/ Discordo Plenamente
1) É mais fácil para crianças do que para adultos aprender uma língua estrangeira.	●●●●●		
2) Algumas pessoas já nascem com uma habilidade especial para aprender línguas.	●●●		●●
3) Algumas línguas são mais fáceis para aprender que outras.	●●●●●		
4) O inglês é uma língua relativamente fácil para aprender.	●●●		●●
5) O inglês é uma língua relativamente difícil para aprender.	●●		●●●
6) Acredito que ainda chegarei a aprender a falar esta língua muito bem.	●●●●●		
7) É necessário falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente.	●●	●●	●
8) Para falar uma língua estrangeira qualquer é necessário conhecer a cultura do(s) país(es) onde a língua é falada.		●	●●●●●
9) Não se deve dizer coisa alguma na língua-alvo até que se possa fazê-lo de forma correta.			●●●●●
10) Se eu ouvir alguém falando inglês, vou até o local (se for possível) de forma a aproveitar a oportunidade para praticar.	●●●		●●
11) Se alguém dispendesse uma hora por dia estudando inglês, quanto tempo esta pessoa levaria para ficar fluente?	-	-	-
a) Menos de um ano.			●●●
b) 1 - 2 anos.	●		●●●
c) 2 - 4 anos	●		●●
d) Mais de 4 anos.	●●	●	●
e) Não é possível aprender uma língua com 1 hora/dia.		●	●●
12) É importante repetir e praticar bastante.	●●●●●		
13) Me sinto inibido em falar inglês na frente de outras pessoas.	●●	●	●●
14) É mais fácil falar do que compreender o inglês.	●●		●●●
15) É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e ouvir.	●●●●●		●
16) Americanos acreditam ser importante para eles aprender uma língua estrangeira.			●●●●●
17) Eu gostaria de aprender inglês a fim de poder conhecer melhor os falantes nativos desta língua.	●●	●	●●
18) Pessoas que falam mais de uma língua são inteligentes.			●●●●●
19) Brasileiros são bons no aprendizado de línguas.	●	●●●	
20) Qualquer pessoa pode aprender a falar uma língua estrangeira.	●●●●●		

RESULTADOS: Sujeitos Suspeitos de Fossilização - Questionário II: Perfis e Atitudes dos Sujeitos.

Características	Bom/Total Identificação	Identificação Parcial	Evoca/Reproduz Identificação
1) Possoo nível de escolaridade superior.	●●●●		
2) Possoo pós-graduação completa ou em andamento;	●●●●		
3) Já cursei dois ou mais cursos de inglês distintos,	●●●	●	
4) com longo intervalo entre eles.	●●●		●
5) Meu contato com o inglês escrito se dá principalmente através de leitura técnica específica da minha área de atuação.	●●●●		
6) Frequentemente leio livros ou revistas de temas variados em inglês.		●●●	●
7) Mantenho frequentemente contatos pessoais de média ou longa duração em inglês com estrangeiros, sejam estes falantes nativos ou não.		●	●●●
8) Meu contato com falantes nativos é esporádico, por meio de viagens de curta duração ou acompanhamento de visitantes.	●●●	●	
9) Praticamente não tenho contato pessoal com falantes nativos.		●	●●●
10) A minha necessidade profissional de domínio do inglês é superior à minha vontade pessoal.	●●●		●
11) Se me fosse facultativo, estudaria outra língua com a qual tivesse maior afinidade histórica, cultural ou ideológica.	●●●		●
12) Se me fosse facultativo, escolheria não estudar nenhuma língua estrangeira.		●	●●●
13) O meu domínio atual da língua inglesa é suficiente para minhas metas pessoais ou profissionais.		●	●●●
14) Não tenho necessidade de um melhor domínio do inglês para curto ou médio prazo.	●		●●●
15) Por mais que estude, não tenho sentido progressos significativos no meu nível de fluência oral.	●	●	●●●
16) Por mais que estude, continuo com dificuldades na compreensão oral (listening).	●●●		●●
17) Compromissos profissionais e familiares me impedem de uma maior dedicação fora da sala de aula, como leituras, homework, atividades extra, etc.	●	●●●	●

English Proficiency Exam

Face-to-Face Interaction

Filling out the Questionnaire -10 minutes

Interview (based on Questionnaire) and Triggering Element (Video) – both 15 minutes

Everyday Situations – 5 minutes

PART 1

Personal Profile

Fill out this questionnaire with some personal information. In order to update our files and be able to better understand your needs and preferences, please spend a few minutes and fill out this questionnaire

Full Name: _____

Address: _____

Home Phone: _____ Work Phone: _____

Profession(s): _____

Date of Birth: Day _____ Month _____ Year _____

Marital Status (Children?): _____

Do you like sports? () yes () no () sometimes

Which ones? _____

Musical Preferences: _____

Hobbies: _____

What Magazines do you read? _____

What TV programs do you like? _____

What kinds of Movies do you like? (Give some examples) _____

Other Languages Spoken or Read (Specify): _____

Where did you study English? _____

Have you ever been to/lived in an English-Speaking Country? () yes () no

Which country(ies), for how long, and for what purpose? _____

Why do you want to or are studying English? (Exams, travel, academic, business, etc.). Explain.

PART 2***Triggering Element (Video)***

TV PROGRAM DISCUSSING WHETHER PEOPLE SHOULD TIP OR NOT.

The purpose of this activity is not the analysis of listening comprehension. Because the focus is on oral production, there are several possible answers.

1) The tester should tell the testee (before playing the tape): "Tipping is a very common practice in the U.S. You are going to watch an excerpt of a tv program in which a man is stating his point of view on this subject. Pay attention to the fact that triggered his present view, and retell it to me. You are going to watch the segment only once."

2) Play the video.

3) The tester should choose three or four of the following questions in order to stimulate the discussion:

- Do you usually tip? In which circumstances?
- Do you think Brazilians would give a tip if it weren't included in the bill?
- In the video, the man states that employees should get fair wages from their employers, not rely on tips. What is your opinion?
- Do you think that people that perform a job beyond our expectances do so because they are expecting to be tipped? Would you tip?
- If you went to a restaurant and got a bill of \$19.20, would you wait for the change for a 20-dollar bill? Why?

PART 3

Face-to-Face Interaction ***Triggering Element (Written Text)***

DEPO-PROVERA: ANOTHER OPTION ON CONTRACEPTIVES

A written text presenting an advertisement of a contraceptive called Depo-Provera is going to be the focus of a face-to-face interaction between tester and testee. The purpose of this activity is not the analysis of listening comprehension. Because the focus is on oral production, there are several possible answers.

1) Ask the testee to read the description of this new contraceptive method.

2) The tester asks the testee: a) Do you think this contraceptive method is efficient?
 b) Would you/your partner use it?

1) The testee should choose three or four of the following questions to stimulate the discussion:

- In your opinion, what is the most efficient contraceptive method available? Why?
- In the advertisement, all the risks involved in the use of this medicine are clearly stated. Do you think it is positive? Do you agree with this procedure?
- If a person, completely unaware of contraception, asked you for advice on this subject, what would you tell him/her?
- The advertisement states that Depo-Provera is 99 % effective. If person is taking the injections and gets pregnant anyway, should she sue the company? Based on what?
- Medicines are usually well tested in laboratories before released on the market. Would you be among the first ones to try a new medicine? What if it is the last chance to save your life?

PART 3 – WRITTEN TEXT

If you worry about forgetting your daily birth control, find out why over one million women now use Depo-Provera.

Some of the benefits of Depo-Provera.

Depo-Provera is an injection you get from your doctor or nurse, every three months. When taken as scheduled - just 4 times a year - it's more than 99% effective. So it's one of the most reliable contraceptives available. Because Depo-Provera is reversible, once you stop using it, you can usually become pregnant within one year. And it costs about the same per year as birth control pills.

Some of the side effects of Depo-Provera.

The most common side effects are irregular menstrual bleeding, cessation of menstruation, and weight gain. Also, use of Depo-Provera may be associated with a decrease in the amount of mineral stored in your bones, which may be considered among the risk factors for development of osteoporosis.

Depo-Provera is not right for every woman.

Women with breast cancer, blood clots, liver disease or problems, unexplained vaginal bleeding, a history of stroke, or those who think they might be pregnant, should not use Depo-Provera.

Depo-Provera may be right for you.

Although Depo-Provera does not protect against sexually transmitted diseases, it does provide highly reliable birth control. But before you consider any birth control method, you should discuss the risks and benefits with your doctor or other healthcare provider.

If you'd like more information about Depo-Provera, call
1-800-861-8618.

Depo-Provera**Contraceptive Injection**

sterile medroxyprogesterone acetate suspension

Birth control you think about just 4 times a year.

PART 4

Everyday Situations

In this part of the test the testee should simulate an everyday situation in an adequate way. The purpose of this face-to-face interaction is to evaluate the performance of the test when using English in different language functions, taking into consideration the adequate register, depending on who is the interlocutor.

The functions to be tested are: requesting, giving instructions, describing, apologizing, and complaining. The tester should choose among the alternatives **three** different situations, being **two formal** and **one informal**.

It is expected that the testee interact with the tester to make sure that a simulation of what would really happen in a real situation takes place. It is necessary, therefore, that the tester be able to direct the interaction toward this goal. If the testee says: "In this situation I would say...", the tester should insist that the candidate act as if the tester were his/her interlocutor, according to the situation proposed.

REQUESTING (*formal*)

1. You work in a company. Your boss is a man much older than you and has been in the company for a long time. Your relationship with him is strictly professional. You have a family problem and ask him to leave an hour earlier. I am your boss.
2. You want to buy a present to your mother, father, wife, husband and you are not sure about what to buy. You go to a department store and the salesperson who waits on you is a 60-year-old woman. You ask for help. I am this woman.
3. You have a professor who is not very flexible. In the next month there will be a test, which was set in the beginning of the semester. You will not be able to come to school in the day of the test due to personal problems. You ask the professor to let you take the test on a different day. I am this professor.

GIVING INSTRUCTIONS (*Informal*)

1. You are going to give a party this Saturday. Explain to a friend how to get to your house. I am this friend.

2. Do you know how to cook? What is a typical dish in your country/state/region? Tell a friend from another country what are the ingredients of the dish and how it is prepared. I am this friend.
3. A friend of yours has been mugged recently. Explain what he/she should do in order to prevent it from happening again. I am this friend.
4. A friend of yours has had health problems because he has been working too much. Suggest a few procedures to try to avoid these problems. I am this friend.

DESCRIBING (*informal*)

Describe to a friend/colleague (choose **one** of the items):

- your city/country;
- your mother/father/spouse/etc.;
- the typical people of your country/region/city;
- a typical party/festival/celebration of your country/region/city;
- a family party.

I am this friend/colleague.

NARRATING (*informal*)

Tell a friend/colleague/policeman (choose **one** item):

- an accident;
- a robbery;
- a funny situation;
- what you did last weekend.

I am this friend/colleague/policeman.

APOLOGIZING AND JUSTIFYING (*formal*)

1. Your boss/professor is about 60 years old. You were not able to arrive on time for an important meeting. By the time you arrived, it was already finishing. After the end of the meeting, apologize and justify your delay. I am your boss/professor.
2. You are walking on the street and, absent mindedly, bump into an older woman, which makes her drop a bag full of groceries. Apologize and justify. I am this woman.
3. You have been invited to a party in a friend's house. Absent mindedly, you spill red wine on the new white sofa in the living room. Your friend's mother, whom you have never met, comes into the scene to try to clean the damage. Apologize and justify to your friend's mother. I am your friend's mother.

4. You have a very demanding boss, who is much older than you. You forgot to give him a message saying that an appointment he would have next morning at 8 o'clock in another place had been cancelled. He comes back to the office at 9 o'clock very upset. Apologize and justify. I am your boss.

COMPLAINING (formal)

1. You have taken a friend to a restaurant as a birthday present. Your friend has ordered rice. There is something hard in the rice and he/she breaks a tooth. You call the waiter, but he doesn't seem to care much. You call the manager, who is an older woman. You complain about the rice and about the waiter. I am this manager.
2. You bought a suit / dress/ pair of shoes in fancy store. When you arrived home you realized that the product was damaged. You come back to the store and talk to the salesperson, who doesn't seem to care much. You talk to the manager, an older man, and complain about the quality of the product and about the salesperson, who was supposed to give you more attention. I am this manager.
3. You have a boss who is much older than you. You are unhappy with the working conditions and the salary. You have set an appointment with your boss. Complain about the working conditions and the salary. I am your boss.

SUMMARY

The present work, a predominantly qualitative investigation, starts from the initial assumption that the fossilization of the oral production might be a frequent phenomenon among Brazilians learning English.

The objective of this study is to describe more precisely this freezing of the learner's linguistic-communicative competence and to start the search for the underlying causes of this phenomenon through the analysis of specific factors associated to it. One of these factors refers to the learning process, and the other involves individual characteristics of the learners.

From a group of sixteen subjects, five who showed stronger signs of fossilization were selected. The students taken as fossilized were usually unaware of their state, even though their oral proficiency was supposed to be at higher levels, according to the number of hours spent in formal instruction.

Based on the results of an oral proficiency exam, the analysis of specific questionnaires and interviews, a profile of a typical fossilized subject was drawn, embracing characteristics that can lead to a quicker recognition of a person with signs of fossilization in his/her oral production.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abercrombie D. *Elements of General Phonetics* - Edinburgh, Edinburgh University Press, 1967.

Almeida Filho, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* - Campinas, Pontes Editores, 1993.

_____. 'O Conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas' Em Almeida Filho, J. C. P. e Lombello L. C. (Orgs) *O Ensino de Português para Estrangeiros*, Campinas, Pontes Editores, 1995.

Azevedo M. M. *A Contrastive Phonology of Portuguese and English* - Washington, D.C., Georgetown University Press, 1981.

Brazil D., Sinclair J. M. *Teacher Talk* - Oxford, Oxford University Press, 1982.

Brown G. *Listening to Spoken English* - London , Longman, 1977.

Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching* - Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents, 1994.

Canale M. 'From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy' - *Language and Communication* - Edited by Richards J., Schmidt - Longman, 1983.

Canale M., Swain M. 'Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing' - *Applied Linguistics*, Vol. 1, No 1, 1980.

Carroll B.J. *Testing Communicative Performance* - Oxford, Pergamon Press, 1980.

Celce-Murcia M., Hilles S. *Techniques and Resources in Teaching Grammar* - New York, Oxford University Press, 1988.

Clarke M. 'The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse' - *Tesol Quarterly*, Vol. 28, Spring 1994.

Clark J. L. D. (ed.) *Direct Testing of Speaking Proficiency: Theory and Application* - Princeton, Educational Testing Service, 1978

- Clark L. F.** 'Social Knowledge and Inference Processing in Text Comprehension' - *Inferences in Text Processing*, Elsevier Science Publishers, 1985.
- Crystal D., Davy D.** *Advanced Conversational English* - London, Longman, 1976.
- Dulay H., Burt M., Krashen S.** *Language Two* - New York, Oxford University Press, 1982.
- Freed B. F.** 'Establishing Proficiency-Based Language Requirements' - *ADFL Bulletin*, Vol. 13, nbr. 2, 1981.
- Gardner R. C., Lambert W. E.** *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* - Rowley, Newbury House Publishers, 1972.
- Gerngross G., Puchta H.** *Creative Grammar Practice* - Essex, Longman, 1992.
- Glisan E. W., Drescher V.** 'Textbook Grammar: Does it Reflect Native Speaker Speech?' - *The Modern Language Journal*, 77.i, 1993.
- Goodluck H.** *Language Acquisition - A Linguistic Introduction* - Oxford, Blackwell Publishers, 1991.
- Green P. S., Hecht K.** 'Implicit and Explicit Grammar: an Empirical Study' - *Applied Linguistics*, Vol. 13, No 2, 1992.
- Gronlund N. E., Linn R.L.** *Measurement and Evaluation in Teaching* - New York, MacMillan Publishing Company, 1990.
- Higgs T. V.** 'Language Teaching and the Quest for the Holy Grail' in *Teaching for Proficiency, the Organizing Principle* - Lincolnwood, NTC Publishing Group, 1989.
- Higgs T. V., Clifford R.** 'The Push Toward Communication' *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher* - edited by T. V. Higgs, Lincolnwood, National Textbook Co., 1982.
- Horwitz E.** 'Using student's beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Method Course' *Foreign Language Annals*, vol. 18, n. 4, 1985.

‘The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students’ – *The Modern Language Journal*, vol. 72, n. 3, 1988.

Hughes A. ‘The Structure of Language Proficiency’ - *Linguistic Controversies* - Edited by Crystal D. - London, Edward Arnold (Publishers), 1982.

Kern R. G. ‘Students’ and Teachers’ Beliefs About Language Learning’ - *Foreign Language Annals*, 28, No. 1., 1995.

Krashen S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* - London, Prentice Hall International, 1987.

Krzeszowski T. *Contrasting Languages: the Scope of Contrastive Linguistics* - Berlin/New York, M. de Gruyter, 1990.

Morrow K. ‘Comunicative Language Testing: Revolution or Evolution?’ - *Issues in Language Testing* - Edited by Alderson J. C., Hughes A. - London, ETL Documents, 1981.

Passel F. V. *Ensino de Línguas Para Adultos* - São Paulo, Pioneira, 1983.

Prabhu N. S. ‘Communicative Language Teaching: Three Perceptions’ - Based on a talk given at the Department of Foreign Languages, Tsinghua University, Beijing, 1994.

_____ ‘There Is No Best Method - Why?’ - *Tesol Quarterly*, Vol. 24, N° 2, Summer 1990

_____ ‘Acquisition Through Comprehension: Three Procedures’ - *FOE*, Vol. 5, N° 4, October 1989.

Rutherford W. ‘Aspects of Pedagogical Grammar’ - *Applied Linguistics*, Vol. 1, No 1, 1979.

_____ *Second Language Grammar: Learning and Teaching* - New York, Longman, 1987.

Ryan E. B., Giles H. (eds.) *Attitudes towards Language Variation* - London, Edward Arnold, 1982.

Scaramucci M. V. R. ‘Celpe-Bras: Porque Um Exame Comunicativo?’ – em Cunha M. J. e Santos P. (orgs) *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros* – Universidade de Brasília, D.F., 1994.

_____. 'O Projeto CELPE-BRÁS no Âmbito do Mercosul: Contribuições para uma Definição de Proficiência Comunicativa' – em Almeida Filho J. C. P. (org.) *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol* – Campinas, Pontes, 1995.

Sinclair M. 'Are Academic Texts Really Decontextualized and Fully Explicit? A Pragmatic Perspective on the Role of Context in Written Communication' - *Text*, Vol. 13-4, 1993.

Skehan P. *Individual Differences in Second-Language Learning* - London, Edward Arnold, 1989.

Sollenberger H. E. 'Development and Current Use of the FSI Oral Interview Test' - in Clark J. L. D. (ed.) *Direct Testing of Speaking Proficiency: Theory and Application* – Princeton, Educational Testing Service, 1978.

Spolsky B. 'Communicative Competence, Language Proficiency and Beyond' - *Applied Linguistics*, Vol. 10, N° 2, 1989.

Tarone E. *Variation in Interlanguage* - London, Edward Arnold, 1988.

Taylor T. J. 'Do You Understand? Criteria of Understanding in Verbal Interaction' - *Language & Communication*, vol. 6, no 3, 1986

Totis V. P. *Língua Inglesa : Leitura* - São Paulo, Cortez Editora, 1991.

Tyler A. 'The Role of Syntactic Structure in Discourse Structure: Signaling Logical and Prominence Relations' - *Applied Linguistics*, Vol. 15 , No 3, 1994.

Van Ek J. A. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* - Strasbourg, Longman, 1977.

Van Ek J. A., Alexander L. G., Fitzpatrick M. A. *Waystage English* - Oxford, Pergamon Press, 1980.

Van Ek J. A., Trim J. L. M. *Across the Threshold* - Oxford, Pergamon Press, 1984.

Weir C. J. *Understanding and Developing Language Tests* - New York, Phoenix ELT, 1995.

Widdowson H. G. 'Knowledge of Language and Ability for Use' - *Applied Linguistics*, Vol. 10, No 2, 1989.