

## A REVERSIBILIDADE DA FOSSILIZAÇÃO EM APRENDIZES ADULTOS DE LE ATRAVÉS DO FORNECIMENTO DE *FEEDBACK* CORRETIVO

Alessandra Herlin de Bona<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

A preocupação em entender como se aprende uma língua e a razão pela qual alguns erros persistem na produção de um aprendiz – que durante muito tempo estiveram intimamente relacionadas à didática e às questões pedagógicas – com o tempo passaram a ser tema de investigação, ganhando uma dimensão empírico-teórica. Assim sendo, as descobertas advindas de estudos empíricos sistemáticos vêm de encontro à formação teórica e o desenvolvimento de vários aspectos práticos envolvidos no ensino de línguas. A relevância de tais questões aplica-se, portanto, ao ensino formal de inglês como língua estrangeira, razão pela qual nosso estudo teve como principal foco o fornecimento de *feedback* corretivo e suas implicações na reversão da fossilização. Nosso trabalho procurou comprovar a possibilidade de se reverter o processo de fossilização com a adoção de uma abordagem de tomada de consciência<sup>2</sup> através do fornecimento de *feedback* corretivo.

### 1 A PESQUISA

É sabida a insegurança – e certo desconforto – de muitos professores em lidar com as produções errôneas de seus aprendizes. Com o advento da abordagem comunicativa, em que a transmissão da mensagem, independente de sua acurácia gramatical, era encorajada, o erro passou a ser encarado não mais como um elemento indesejado – que deveria ser prontamente erradicado – mas como parte do processo de aprendizagem. Contudo, o não-tratamento das formas desviantes levaria a problemas a longo prazo – entre eles, a fossilização das mesmas. Ellis (2003, p.657) complementa que:

Apesar de reservas quanto à ‘pedagogia permissiva da não-intervenção’, há um reconhecimento geral de que muito da aprendizagem da linguagem que ocorre na sala de aula ocorre ‘naturalmente’, como resultado do *input* em processamento ao qual eles estão expostos. É possível, contudo, que existam certas propriedades lingüísticas que não possam ser adquiridas por aprendizes de L2 (*especialmente adultos*) a menos que recebam instrução sobre elas<sup>3</sup>. (grifo meu)

Cabe aqui esclarecermos que acreditamos nos benefícios da instrução implícita. No entanto, aprendizes adultos necessitam dessa reflexão acerca de certos itens lingüísticos – aos quais, em uma situação natural de comunicação, dificilmente seriam sensíveis, percebendo as regras que os regem – fazendo com que defendamos, em nosso trabalho, a premissa de que a combinação de ambas instruções – implícita e explícita – permitiria uma maior consciência da norma. Assim sendo, o aprendiz, ao ser levado a refletir sobre certos aspectos lingüísticos problemáticos, seria capaz de gerar *output* modificado – e, a priori, reparar tais itens desviantes. Se todo aprendiz adulto apresenta um ou mais indícios de fossilização após certo tempo de instrução, pressupomos que, ao ser capaz de modificar seu *input* a partir do fornecimento de *feedback* corretivo, o aprendiz denotaria estar

<sup>1</sup> **Profesionales Curso de Idiomas Empresarial**

<sup>2</sup> consciousness-raising

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

adquirindo sensibilidade à norma e, por conseguinte, ser capaz de reparar tais indícios. Tendo em vista a obtenção de subsídios para o cumprimento do objetivo geral desse trabalho, levantamos as seguintes questões que nortearam nossa investigação:

1. Quais são os fatores que contribuem para a fossilização?
2. Até que ponto a fossilização é reversível?
3. Como se dá o feedback corretivo em turmas de adultos?
4. Que estratégias podem ser aplicadas com o intuito de reverter a fossilização em aprendizes adultos?

Os dados dessa pesquisa foram coletados em uma Instituição de ensino superior de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Como sujeitos da investigação foram selecionadas duas alunas pertencentes a uma turma de terceira idade do curso de idiomas oferecido pela Instituição, que foram observadas por um período letivo – que, no caso das turmas de terceira idade, corresponde a dois semestres. Foi, então, realizado um estudo de caso que segue os procedimentos propostos por Yin (1994), com adoção de variados instrumentos de coleta de dados, sendo instrumentos para a obtenção dos dados que constituíram o *corpus* do presente trabalho uma entrevista estruturada, um diário de campo da pesquisadora e aprendiz, bem como o sistema avaliativo adotado pela professora.

Analisemos, portanto, as principais teorias que fundamentaram o presente estudo.

## 2 A FOSSILIZAÇÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Bley-Vroman (apud HAN, ZhaoHong. *Fossilisation: From Simplicity to Complexity*. IN International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Vol. 6, No. 2, 2003, p.105) afirma que “poucos adultos são bem-sucedidos; alguns falham miseravelmente, e muitos atingem um nível muito alto de proficiência, considerando tempo suficiente, insumo, esforço, e atitude correta, motivação e ambiente de aprendizagem”<sup>4</sup>. Sendo assim, dentre os fenômenos passíveis de estudo que interferem no resultado final do período de aprendizagem, destacaremos a estabilização e a fossilização. Apesar da aparente similaridade entre as duas noções, cabe aqui salientarmos que há, segundo Han & Selinker (apud HAN, 2003, p.100), ao menos, três possíveis casos de estabilização, perfazendo, primeiramente, um estágio temporário de imobilidade<sup>5</sup>, reestruturação da interlíngua, e, finalmente, cessação a longo prazo do desenvolvimento da interlíngua. Também, os autores sustentam que a estabilização se torna parte do processo de fossilização, com a última perfazendo o desfecho final do processo (p.100). No que tange a fossilização, ainda, devem ser levados em consideração aspectos nos níveis cognitivo – processos ou mecanismos implícitos produziram formas da interlíngua permanentemente estabilizadas – e empírico – formas estabilizadas da interlíngua que permanecem na fala ou escrita do aluno, independente do insumo fornecido ou do que o aprendiz faça (p.99).

Conforme Selinker (2001),

Muitas questões estão por serem respondidas, incluindo a questão de porque alguns aprendizes “fossilizam” com divergentes GILs (gramáticas de interlíngua) ao passo que outros atingem com sucesso uma gramática próxima à nativa, porque alguns parâmetros são resetados com sucesso ao passo que outros não o são, por que insumos positivos na L2 são bem-sucedidos apenas algumas vezes como gatilho para uma mudança gramatical<sup>6</sup>. (SELINKER, Larry. *On the notion 'IL competence' in early*

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

<sup>5</sup> *getting stuck* – termo adotado pela autora

<sup>6</sup> Many questions remain to be answered, including the question of why some learners “fossilize” with divergent ILGs (interlanguage grammars) whereas others successfully attain a native-like grammar, why some parameters are successfully reset whereas others are not, why positive L2 input is only sometimes successful as a trigger for grammar change.

*SLA research: an aid to understanding some baffling current issues.*  
<http://www.bbk.ac.uk/Departments/AppliedLinguistics/Papers/LarryCompAbs.html>).

Ainda, segundo Selinker, apenas 5% dos aprendizes desenvolvem a mesma gramática mental dos falantes nativos. O erro torna-se, então, conforme Ellis (2001), hábito no discurso do aluno, especialmente quando este não interferir na comunicação e, internalizado, torna-se difícil de ser eliminado. Também, se a intensidade de exposição à LE for insuficiente, a IL persistirá por mais tempo, com a provável fossilização dos desvios. As necessidades de comunicação na LE podem exigir, também, a produção de linguagem imprecisa por parte do aluno, e se esta não for contrabalançada por *input* autêntico, acabará causando a internalização de formas da IL.

É relevante acrescentarmos o estudo realizado por Han (HAN, ZhaoHong. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, New York: 2004, p.26-28) em que a autora, considerando as variáveis que interferem no processo de fossilização, explica o fenômeno, dentre as quais destacamos: satisfação das necessidades comunicativas, ausência de *feedback* corretivo, influência da LM, idade, falta de habilidade em notar discrepâncias entre insumos e *output*, qualidade dos insumos, entre outras.

Cabe aqui questionarmos, porém, se a premissa de que as formas fossilizadas da L2 – segundo Nakuma (apud CUNHA, Ana Paula de Araújo. *O feedback corretivo como gerador de output modificado em classes comunicativas de inglês como LE*. Dissertação de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003) – assim o seriam por terem sido aprendidas como formas desviadas pelo aprendiz por insuficiência de insumo, ou extrema dificuldade em superar certos parâmetros da L1. A fossilização é, assim, contextualizada no nível da competência, em que algum conhecimento desviado do padrão foi instaurado como modelo cognitivo abstrato no aprendiz. Mudou-se o foco do fenômeno em si, portanto, para o ponto de incidência na produção lingüística do aprendiz, abrindo caminho, segundo Cunha, para duas premissas opostas: de um lado, estudiosos que caracterizam a fossilização como dificuldade de fixação de novos parâmetros em L2, baseados na noção de GU e de princípios e parâmetros — a partir da teoria lingüística de Chomsky — e, de outro, os que se especializam na busca de razões psicológicas ou cognitivas para a interrupção da aprendizagem. Também, conforme Nakuma, o aprendiz — ativo na sua construção da L2 — possui a opção de *não* adquirir determinadas formas e estruturas dessa L2 (noção de esquiva — *avoidance*) por perceber que elas já estão disponíveis na bagagem cognitiva adquirida na L1, evitando, assim, a duplicação de conhecimentos. As formas desviadas serão utilizadas, segundo esse pressuposto, enquanto durar a identificação interlingüística errônea, de modo que os insumos e *feedback* corretivo seriam ignorados. Nakuma conclui, então, que as formas fossilizadas não foram adquiridas como tais, mas se referem àquelas que não foram adquiridas e tiveram que ser preenchidas pelo aprendiz com as formas da L1 que ele reconheceu como sendo idênticas — o que pode ocorrer em qualquer estágio de aprendizagem. Por outro lado, Han (2004) percebe a inexistência de um padrão de aprendizagem ou fracasso, sendo que nem todo aprendiz falha completamente em sua tentativa de aprender uma segunda língua, tampouco encontra as mesmas dificuldades com as mesmas estruturas lingüísticas — o que leva, portanto, a oscilantes índices de sucesso ou fracasso.

### 3 O PAPEL DA INSTRUÇÃO

Long afirma que “Apoio do ambiente sob a forma de insumo compreensível é necessário para a aprendizagem do idioma, mas insuficiente para a aprendizagem de certos aspectos específicos da L2<sup>7</sup>” (apud HAN, Z. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters: 2004, p.134). Desse modo, podemos inferir que a mera exposição à língua não seria garantia de

---

<sup>7</sup> Enviromental support in the form of comprehensible input is necessary for language learning, but insufficient for learning certain specifiable aspects of an L2.

sucesso, necessitando, também, de instrução explícita. Da mesma forma, a instrução enfocada apenas na forma também não obteria um nível de competência lingüística dentro do esperado – sendo necessário, também, que fossem oportunizados momentos de instrução implícita através da exposição significativa a insumos da língua-alvo.

Com o advento do método comunicativo – adotado atualmente por um grande número de cursos livres de idiomas – com o foco de aprendizagem dirigido à comunicação, pouco progresso se observou nesse sentido. O papel do instrutor – ou *facilitador* – seria de propiciar um ambiente favorável à produção oral, baixando o filtro afetivo do aprendiz, de modo que esse se sinta confortável durante a testagem de hipóteses. Na verdade, com a supervalorização da comunicação em detrimento da acurácia, a ocorrência de formas oriundas da interlíngua do aprendiz – e passíveis de fossilização – é mais presente. Doughty (apud BYRNES, H. (Ed) *Learning Foreign and Second Languages Perspectives in Research and Scholarship*. New York: Modern Language Association of América, 1998,( p.140) argumenta que “foco somente no significado fornece insumos insuficientes de certas estruturas, e nenhum modo de encorajar a prática de outras”<sup>8</sup>. Sendo assim, o foco na forma auxiliaria no sentido de chamar a atenção do falante para estruturas que, apenas presentes no insumo fornecido, não seriam percebidas, já que, segundo Ellis, o foco na forma ocorre *quando* “os professores seguem um plano pragmático, mas focalizam a atenção dos aprendizes em propriedades lingüísticas específicas no curso da realização de atividades comunicativas”<sup>9</sup>(ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press: 2003, p.639). Gass (apud CUNHA, 2003), por exemplo, manifesta-se contra a hipótese de que “os aprendizes, com uma mera informação implícita ou explícita da língua, converteriam-na em output” (p.81). Ainda segundo Cunha, “sem evidência negativa direta e freqüente no insumo, que permitiria aos aprendizes detectarem discrepâncias entre a sua língua e a língua-alvo, a fossilização poderia ocorrer”. Podemos concluir, portanto, que a mera exposição ao insumo fornecido na sala de aula não é suficiente para a erradicação dos problemas observados. Nesse sentido, Cunha observa que “uma combinação do ensino da língua orientado para a forma e do ensino orientado para o significado/sentido seria mais benéfica do que o ensino orientado exclusivamente para a forma” (P.54). Desse modo, o aluno aproveitaria o melhor das duas abordagens – recebendo insumos de qualidade, testando suas hipóteses lingüísticas, produzindo estruturas e recebendo correção quando necessário. Chin & Zaorob afirmam que “essa característica, acreditamos, aumenta a retenção, pois ela fortalece as conexões estabelecidas entre as formas lexicais recém adquiridas”<sup>10</sup> (p.36). Sendo assim, podemos inferir que, mesmo não fazendo uso de toda a gama de insumos a qual está exposto, com a adoção de um modelo de instrução explícita e implícita, o aprendiz terá mais chances de se apropriar das estruturas que necessitam reparo e alterar seu *output* com mais facilidade do que se o instrutor adotar apenas uma abordagem. Ellis (2003) complementa que

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

Assim sendo, mesmo não sendo garantia de total sucesso do aprendiz, fornecer momentos de instrução explícita permitiria ao aluno perceber o que deve ser revisto e reparado – o que, apenas através de instrução implícita seria mais problemático. Também, Ellis (2003) observa que o aprendiz tende a não perceber certas estruturas da língua-alvo por não interferirem na compreensão da mensagem, ou por não serem salientes. Ainda, a interferência da língua materna, por ser *competitiva*, na opinião do autor, juntamente com a elaboração de hipóteses errôneas – que não permitiriam o reparo do erro –

<sup>8</sup> [...] a focus only on meaning provides insufficient input of certain forms and no way to encourage practice of others.

<sup>9</sup> It occurs when teachers follow a task-based syllabus, but focus learners attention on specific linguistic properties in the course of carrying out communicative activities.

<sup>10</sup> [...] This feature, we believe, enhances retention, because it strengthens the connections established among the newly-acquired lexical forms.

também justificariam a adoção de uma abordagem mista de instrução. Mas cabe aqui esclarecermos que nosso posicionamento frente ao tipo mais eficaz de instrução diz respeito ao tratamento de erros, mas que acreditamos que a instrução implícita – via exposição a insumos compreensíveis e de qualidade – é essencial para a aquisição da língua estrangeira – especialmente se considerarmos que, conforme Larsen-Freeman (LARSEN-FREEMAN, Diane. *Teaching Language: from grammar to grammaring*. New York: Newbury House Teacher Development, 2000.), preconiza, “adultos freqüentemente falham em incorporar estruturas-alvo básicas à sua interlíngua, apesar de sua exposição prolongada a insumos compreensíveis” (p.90).

#### 4 O FEEDBACK CORRETIVO

No que tange o tratamento do erro e fornecimento de *feedback*, o professor personificava o papel de um “caçador” de erros, utilizando um processo avaliativo punitivo – fazendo, por anos, correções agressivas com tinta vermelha, sublinhando, circulando, destacando erros em produções escritas, corrigindo cada erro na expressão oral – sem levar em consideração os processos de aprendizagem e testagem de hipóteses. Deixar de ser punitivo, para se tornar um profissional reflexivo e encorajador não se mostrou tarefa fácil, até pela dicotomia que surgiu entre supercorreção e subcorreção. De qualquer forma, é relevante observarmos que o professor opta por realizar a correção sob uma gama de variadas motivações. Sendo assim, frases desviantes na forma podem ser aceitas se o objetivo for a comunicação, enquanto que frases aceitas comunicativamente poderiam sofrer correção se o professor quisesse chamar atenção à determinada estrutura. Pode-se observar, assim, duas tendências: ou o professor satisfaz-se com a produção errônea do aluno, sem fornecer *feedback* corretivo, ou realiza a intervenção quando o problema envolve o uso inapropriado de item lexical que esteja atrelado ao conteúdo da produção. Na atualidade, teóricos já chegam a um consenso no que diz respeito aos problemas que surgem pela ausência de correção – ou *feedback* corretivo – podendo levar o aprendiz a um maior tempo sob a influência da interlíngua e, conseqüentemente, à cessação da aprendizagem – ou fossilização. Frente a essa realidade, Long (apud Cunha, 2003) afirma que muito do *feedback* fornecido pelos professores – e estes fornecem mais de um tipo simultaneamente, segundo o autor – não é percebido pelos aprendizes, ainda com o agravante de que

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

Cunha ainda afirma que, mesmo que o tratamento do erro não tenha total eficácia em todas as ocorrências, “é possível que ele incite o aumento da percepção/consciência do aprendiz, contribuindo, talvez, para a aquisição em longo prazo” (p.8). Isto é, mesmo sem a garantia de sucesso em todos os casos de correção, o *feedback* auxilia o aluno no processo de tomada de consciência, modificando suas hipóteses acerca das estruturas que estão utilizando – levando-se em consideração a premissa de que o fornecimento de *feedback* levaria à alteração de *output* do aprendiz, conforme preconizam Allwright & Bailey (apud Cunha, 2003). Este, sem o processo de tomada de consciência através do *feedback* corretivo, pode tanto ignorar as estruturas presentes nos insumos fornecidos, bem como não processar a correção fornecida pelo professor. No entanto, é pertinente discutirmos o que está subjacente ao analisarmos os processos de fornecimento de *feedback*. Sabemos da gama de tipos de *feedback* que é comumente fornecida pelo professor – sob a forma de correção direta, esclarecimento (confirmar o que o aluno quer dizer e corrigir o erro), repetição corretiva, sem mencionar as de cunho implícito, como linguagem corporal e tom de voz, por exemplo. Porém, além de termos que levar em conta o fato de que o aprendiz não percebe o *feedback* em todos os momentos de ocorrência, a variedade fornecida pelo professor pode levar a uma compreensão ambígua por parte do aluno. Nesse sentido, Chaudron (apud Cunha, 2003) afirma que:

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

Podemos inferir, então, que a localização da fonte do erro seria um problema para alguns aprendizes. Daí a falta de alteração de *output* após o fornecimento de *feedback*. Nesse sentido, Ellis complementa que “correção formal tem um efeito relativamente limitado na aquisição”<sup>11</sup> (2003, p.641), e assim, conforme Cunha,

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

Ainda cremos, no entanto, que o fornecimento de *feedback* – ainda que não aproveitado na sua totalidade pelo aprendiz – tem grande relevância no processo de testagem de hipóteses, e de fato contribui para a retomada de algumas estruturas que necessitam de reformulação.

## 5 O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA – *CONSCIOUSNESS RAISING*

Richards & Renandya descrevem o processo de tomada de consciência – *consciousness raising* (CR, doravante) – como “a tentativa de equipar o aprendiz com uma compreensão de um aspecto gramatical específico – a fim de desenvolver conhecimento declarativo ao invés de procedural sobre ele”<sup>12</sup>. (RICHARDS, Jack & RENANDYA, Willy. (Ed.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. London: Cambridge University Press, 1999, p.168). Sendo assim, através da CR o aprendiz é levado a reformular e testar hipóteses sobre estruturas que, inicialmente, seriam ignoradas, atentando para a acurácia na formulação de tais estruturas. Desse modo, a ênfase apenas na produção lingüística sem a preocupação com a forma seria revista. Nesse sentido, segundo Chin & Zaorob (2001), “a mera exposição a tal ambiente não bastará para garantir o aprendizado”<sup>13</sup> (p.34) – podendo considerar-se a possibilidade (ainda que remota) de reversão da fossilização – ou, ao menos, adiamento de sua ocorrência. Richards & Renandya, ainda, caracterizam a CR conforme segue:

1. Há uma tentativa em isolar um aspecto para atenção específica;
2. É fornecido aos aprendizes dados que ilustram um aspecto lingüístico-alvo, e também é fornecida uma *regra explícita* descrevendo ou explicando tal aspecto.
3. Espera-se que os aprendizes utilizem *esforço intelectual* para compreender o aspecto-alvo (p.168)<sup>14</sup>. (grifo dos autores)

<sup>11</sup> [...] formal correction has a fairly limited effect on acquisition.

<sup>12</sup> [...] attempt to equip the learner with an understanding of a specific grammatical feature – to develop declarative rather than procedural knowledge of it.

<sup>13</sup> [...] mere exposure to such kind of environment will not suffice to ensure learning.

<sup>14</sup> 1. There is an attempt to *isolate* a specific linguistic feature for focused attention.  
2. The learners are provided with *data* which illustrate the targeted feature and they may also be supplied with an *explicit rule* describing or explaining the feature.  
3. The learners are expected to utilise *intellectual effort* to understand the targeted feature.



Em alguns casos, os aprendizes já podem ter o conhecimento de uma regra, ainda que o objetivo da atividade de CR em tais casos seja verificar se sua compreensão da regra está correta – ou ainda testar a sua validade. Fotos (apud Larsen-Freeman, 2000, p.93) complementa que “aprendizes são mais suscetíveis a notar estruturas-alvo em atividades de tomada de consciência do que quando não dirigidas ao alvo (i.e., em atividades puramente comunicativas)”<sup>15</sup> (p.93). Cabe aqui considerarmos, também, a noção de que a linguagem somente progrediria se o aprendiz se mostrasse *permeável* (HAN, 2004) ao insumo lingüístico. Estando acessível a *feedback* corretivo, bem como ciente das formas e funções da língua, o aprendiz, através da CR, torna-se capaz de monitorar-se. Podemos inferir, portanto, que os princípios que norteiam o processo de CR objetivam o desenvolvimento de conhecimento explícito do aprendiz – já que o foco, nesse momento, não é na produção oral, mas sim no reparo e/ou prevenção de estruturas errôneas, sejam elas oriundas da interlíngua do aprendiz ou de regras equivocadas. Porém, é relevante esclarecermos que, quando o objetivo for a comunicação, é necessário o desenvolvimento de conhecimento implícito. Mesmo assim, Richards & Renandya argumentam que “apesar de a CR não contribuir diretamente para a aquisição de conhecimento implícito, ela o faz indiretamente. Em outras palavras, a CR facilita a aquisição do conhecimento gramatical necessário à comunicação”<sup>16</sup> (p.171).

## 6 PERÍODO CRÍTICO

Profissionais do ensino de línguas costumam crer na premissa de que as crianças apresentam distinta vantagem sobre os adultos, especialmente no que tange ao seu perfil de saída. Acredita-se, então, que passada a puberdade do aprendiz, restrições neurológicas e cognitivas passam a interferir no processo de aprendizagem – conhecido como período crítico. Seu papel na aquisição de língua estrangeira, no entanto, ainda é debatido. Lightbown & Spada argumentam que, para cada teórico que defende a existência de restrições maturacionais, há um que considera que o “fator idade não pode ser separado de fatores tais como motivação, identidade social, e as condições de aprendizagem”<sup>17</sup>. (LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p.67). Enquanto que não se questiona que poucos adultos adquirem competência lingüística a nível nativo, alguma competência é, contudo, adquirida, o que parece ir contra a noção de uma restrição biológica na aprendizagem. É verdade, no entanto, que aprendizes na pré-puberdade atingem níveis de proficiência na segunda língua maiores que aprendizes adultos. Críticos dessa hipótese, no entanto, argumentam que o dito declínio relacionado à idade no processo de aprendizagem do adulto é por demasia gradual para ser visto como o resultado de um período crítico. Se uma restrição biológica estivesse em questão, aprendizes cometeriam erros durante todo o processo, não apenas onde as línguas materna e estrangeira diferem. Nesse sentido, observam-se alguns aprendizes cuja exposição à L2 iniciou somente na idade adulta que possuem competência equivalente a de falantes nativos – ainda que em pequeno número. Adquirir competência nativa, mesmo que extremamente raro, não seria impossível, conforme tal premissa.

Contudo, Bley-Vroman (apud Dekeyser, 2000, p.514), com sua Hipótese da Diferença Fundamental, argumenta que “a única maneira que um aprendiz adulto pode alcançar competência gramatical similar àquela de um nativo é utilizar habilidades analíticas, solucionadoras de problemas, porque os mecanismos de aprendizagem implícita da criança não estão mais disponíveis ou acessíveis”<sup>18</sup>. Sendo assim, ao contrário da aquisição da língua materna, durante a aprendizagem de

<sup>15</sup> [...] learners are more likely to notice target structures in consciousness-raising tasks than when not directed in any way toward the target (i.e., in purely communicative tasks).

<sup>16</sup> [...] although consciousness-raising does not contribute directly to the acquisition of implicit knowledge, it does so indirectly. In other words, consciousness-raising *facilitates* the acquisition of the grammatical knowledge needed for communication.

<sup>17</sup> [...] the age factor cannot be separated from factors such as motivation, social identity, and the conditions for learning.

<sup>18</sup> The only way that an adult learner can achieve grammatical competence similar to that of a native is by using analytical, problem-solving abilities, because the implicit learning mechanisms of the child are no longer available or accessible.

língua estrangeira o aprendiz lançaria mão de sua língua-mãe (ao invés da GU<sup>19</sup>) como base. À medida que a criança adquire o idioma por mecanismos implícitos, o adulto vê-se obrigado a refletir sobre sua estrutura e lançar mão de mecanismos alternativos – apenas aqueles com alto grau de habilidade analítico-verbal alcançariam competência próxima da nativa. Dekeyser (2000) complementa que:

Se os mecanismos de aprendizagem usados pela criança não estão mais disponíveis, então o adulto deve trazer habilidades alternativas, verbo-analíticas e solucionadoras de problemas ao processo de aquisição da linguagem a fim de ser bem-sucedido, e essas habilidades analíticas verbais são caracterizadas por fortes diferenças individuais <sup>20</sup>(p.500).

## 7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados a partir dos instrumentos escolhidos para esse estudo foram analisados a partir de cada aprendiz, abrangendo aspectos como a experiência prévia com a língua inglesa, a motivação para estudar a língua, dificuldades e habilidades com o idioma, métodos de estudo e momentos de utilização da língua, atividades realizadas em aula em que observa melhor rendimento, e estratégias para lidar com os erros. Após, foi realizada uma seleção dos erros apresentados nas produções escritas e orais – com o cuidado de nos atermos aos indícios de fossilização presentes no *output* das aprendizes – focalizando itens lexicais, sintáticos e fonológicos. Ao avaliar a metodologia de pesquisa adotada nesse trabalho, as limitações dos processos de coleta e análise dos dados, bem como as implicações de tais limitações para os resultados apresentados, chegamos à conclusão de que seria necessário um estudo longitudinal que avaliasse o desempenho dos aprendizes por, pelo menos, cinco anos – para que se aferisse se certas produções dos aprendizes estariam, comprovadamente, fossilizadas, conforme postulam Selinker (2001) e Han (2004). Contudo, acreditamos que fatores como o fator idade e motivação para estudar a língua reforçariam a hipótese de fossilização de vários aspectos da interlíngua das aprendizes, mais marcadamente os de ordem fonológica.

## CONCLUSÃO

As aprendizes estudadas – apesar das diferenças de ordem cognitiva, experiência prévia e perfil – possuem itens com fortes indícios de fossilização. E atribuímos tal fato à, basicamente, dois fatores, quais são o fator idade e, principalmente, motivação para estudar a língua. Primeiramente, para dar suporte à nossa afirmação, Han (2004) argumenta que “todo aprendiz adulto está *universalmente pré-condicionado* à fossilização”<sup>21</sup> (p.44) e, no caso das aprendizes em questão – pertencentes a uma turma de terceira idade, sendo que uma delas aposentada – isso se faz mais presente. Nakuma (1998) ainda acrescenta que “as causas exatas da fossilização em aprendizes individuais estejam além da generalização, a partir do momento em que os indivíduos percebem a realidade idiossincraticamente” (p.253) – o que pudemos observar nessa pesquisa. Assim sendo, muitos erros ocorrem – e se estabilizam – devido a um condicionamento ou falta de percepção sobre certas formas da língua em estudo, observadas no campo do léxico, da fonologia e da sintaxe. Entendemos que devido aos fatores extrínsecos e intrínsecos já discutidos, as aprendizes – em maior ou menor grau – têm presente tais indícios em suas produções.

<sup>19</sup> (...) conjunto de princípios que são comuns a todas as línguas. Se crianças são pré-equipadas com a GU, então o que elas têm que aprender é o modo como sua própria língua faz uso desses princípios, e as variações nesses princípios que podem existir na língua em particular que eles escutam ao seu redor (CHOMSKY, apud Lightbown & Spada, 2000, p.16).

<sup>20</sup> If the implicit learning mechanisms used by the child are no longer available, then the adult must bring alternative, verbal-analytic problem-solving skills to the process of language acquisition in order to succeed, and these analytical verbal skills are characterized by strong individual differences.

<sup>21</sup> [...] adults L2 learners are *universally preconditioned* to fossilization (grifo da autora).



No que tange à reversão dos itens fossilizados, entendemos que as aprendizes não apresentaram grande resposta ao fornecimento de *feedback* corretivo que pudesse gerar uma mudança significativa no seu *output*. Ainda que a aprendiz Fabiana<sup>22</sup> – pelo perfil autônomo que favorecesse um desempenho lingüístico superior ao de Diana – tenha de fato apresentado melhores resultados em suas produções orais e escritas, não podemos afirmar que tenhamos observado tal mudança. A aprendiz em questão se mostrava, realmente, mais sensível ao *feedback* fornecido, bem como realizava grande parte dos reparos necessários com eficácia. Contudo, conforme já discutimos, não podemos asseverar com segurança até que ponto tais reparos tiveram uma maior duração a ponto de serem interiorizados na forma de *output* modificado. Com Diana, por outro lado, os resultados são mais desalentadores no que diz respeito ao trabalho de sensibilizá-la para a norma. Observamos que as tentativas de levar a aluna à negociação da forma<sup>23</sup> – conforme Lyster & Ranta (1997) denominam esse processo – apresentaram poucos resultados favoráveis. Seguidamente a aprendiz, quando apresentada aos erros cometidos, optava – ao invés de procurar indícios de como repará-los – por substituí-los por outros itens lingüísticos, seguidamente tão equivocados quanto seus predecessores. Creditamos essa pouca sensibilidade ao *feedback* corretivo fornecido a, primeiramente, restrições cognitivas percebidas na aprendiz. Segundo Johnson (1996), para que erros possam ser erradicados o estudante, em primeiro lugar, deve desejar ou sentir a necessidade de eliminá-los. Se um número de erros persiste é porque os aprendizes sabem que podem ser compreendidos sem erradicá-los. No entanto, o que ocorre com Diana, ao nosso ver, não remete à sua satisfação comunicativa – haja vista que, seguidamente, as produções da aluna não eram compreendidas pelos colegas devido à complexidade dos erros cometidos. Já Fabiana, por outro lado, apresentava tanto essa necessidade de se fazer entender quanto curiosidade em descobrir a norma que regia determinado item – hábito adquirido, provavelmente, enquanto estudante de Letras – e seguidamente procurava empregar tais itens nas produções subseqüentes. No entanto, apesar no melhor desempenho em efetuar reparos em aspectos de ordem morfossintática, basicamente, a aprendiz apresentou itens de ordem fonológica marcadamente fossilizados – creditados, principalmente, ao fator idade. Nesse sentido, apesar de seus esforços, a influência da LM – juntamente com a maturação de seu aparelho fonador – se constitui elemento presente na sua fala, gerando elementos desviantes do inventário fonológico da língua-alvo nas suas produções orais. Cabe aqui frisarmos que o mesmo se observou em Diana, que além do português, sofria interferência da sua LM, o alemão. Assim sendo, também não observamos *output* modificado nas produções das aprendizes no que tange aos aspectos fonológicos.

Não pretendemos acenar, apesar dos resultados dessa pesquisa, que a fossilização se apresenta irreversível independente do fornecimento de *feedback* corretivo. É de suma importância atentarmos para – além das restrições cognitivas impostas pelo fator idade – a questão da motivação que levou as aprendizes em questão ao aprendizado da língua. Como vimos, não há a pretensão por parte das alunas de utilizar o idioma para fins que demandariam a busca pela excelência lingüística – fins profissionais, por exemplo. Ora, a motivação de um aprendiz adulto que precise ter bom desempenho lingüístico para conseguir uma boa colocação em um mercado de trabalho competitivo – como é o atual – bem como para obter uma promoção, ou passar em um teste de proficiência para um curso de pós-graduação, certamente é diferente da de uma professora aposentada, ou de uma comerciante sem curso superior. Fabiana e Diana – conforme sabemos – vêm o aprendizado do idioma como uma válvula de escape, um momento de descontração e exercício mental. Não há a cobrança do desempenho (quase) perfeito, nem por parte das alunas, nem por parte do curso – lembremos: trata-se de uma turma de terceira idade com ritmo de ensino desacelerado, respeitando as diferenças e limitações de cada indivíduo. Ainda que todo o aprendiz almeje satisfatório desempenho lingüístico, inconscientemente a motivação dos sujeitos dessa pesquisa é que os diferencia, basicamente, de outros aprendizes adultos com outros fatores motivacionais. Ellis (2003), nesse sentido, complementa que “a durabilidade de efeitos instrucionais está intimamente ligada à natureza da motivação do aprendiz”<sup>24</sup> (p.638). Sendo assim, continuamos crendo que, através de uma combinação de estratégias metodológicas como o fornecimento de *feedback* corretivo e atividades de desenvolvimento de tomada

<sup>22</sup> Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram trocados para preservar suas identidades.

<sup>23</sup> *Negotiation of form*

<sup>24</sup> [...] the durability of instructional effects is closely linked to the nature of the learner's motivation.

de consciência (juntamente com um contexto comunicativo de aprendizagem), aprendizes teriam maiores oportunidades de gerar *output* modificado – resultando, então, na reversão da fossilização, ou ao menos no adiamento de sua ocorrência – caso se comprove a possibilidade de reversão. Lanzoni (1998) afirma que "apesar da fossilização implicar uma situação definitiva e irreversível, este conceito não é aceito de forma unânime na lingüística aplicada, preferindo-se assumir a possibilidade de que um aprendiz possa sair deste estado desde que se obtenham condições propícias para tal" (p.62). Afirmado isso, portanto, o autor se posiciona a favor daqueles que acreditam na 'desfossilização'.

Cabe aqui ressaltarmos que não tivemos a pretensão de esgotar o tema investigado, pois ainda há muito que se investigar sobre fossilização. Reconhecemos que nosso estudo constitui uma parcela diminuta de uma investigação maior, cuja amplitude não podemos mensurar. Sugerimos, portanto, o aprofundamento de questões sobre a reversão da fossilização através de um extensivo estudo longitudinal, abarcando o papel do *feedback* corretivo nesse processo. Obviamente outros aspectos, tão ou mais pertinentes do que os apontados, podem ser objeto de investigação – haja vista que esse se trata de um campo inesgotável.

## REFERÊNCIAS

- BYRNES, H. (Ed) *Learning Foreign and Second Languages Perspectives in Research and Scholarship*. New York: Modern Language Association of América, 1998.
- CHIN, Elizabeth & ZAOROB, Ma Lúcia. *Output as input for further learning*. New Routes – Swings of the pendulum #14, July 2001, p.34-36
- CUNHA, Ana Paula de Araújo. *O feedback corretivo como gerador de output modificado em classes comunicativas de inglês como LE*. Dissertação de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003
- DEKEYSER, R. *The robustness of critical period effects in second language acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*, 2000. #22, p.499-533
- ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press: 2003
- HAN, ZhaoHong. *Fossilisation: From Simplicity to Complexity*. IN International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Vol. 6, No. 2, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, New York: 2004
- JOHNSON, Keith. **Language Teaching and Skill Learning**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Teaching Language: from grammar to grammaring*. New York: Newbury House Teacher Development, 2000.
- LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LYSTER, R. & RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of Form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, #19, p.37-66, 1997.
- NAKUMA, Constancio K. A new theoretical account of "fossilization": implications for L2 attrition research. **International Review of Applied Linguistics**, v.36, n.3, p.247-256, 1998.
- RICHARDS, Jack & RENANDYA, Willy. (Ed.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. London: Cambridge University Press, 1999
- SELINKER, L. **Rediscovering Interlanguage**. Londres: Longman, 1992.
- \_\_\_\_\_. *On the notion 'IL competence' in early SLA research: an aid to understanding some baffling current issues*. <http://www.bbk.ac.uk/Departments/AppliedLinguistics/Papers/LarryCompAbs.html>
- YIN, R. *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1994.