

MARCÉLIA SILVA PERCEGONA

**A FOSSILIZAÇÃO NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. José Erasmo Gruginski

CURITIBA

2005

*Aos meus filhos Mariana e Gustavo,
por quem qualquer sacrifício vale a pena.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Albari, por ser meu ouvinte nos momentos de desabafo e cansaço.

Aos meus filhos, Mariana e Gustavo que souberam entender minha ausência por tantas horas.

À minha família, meu pai, minha mãe e minhas irmãs, pelo apoio que me deram nos momentos de fraqueza, nos quais eu pensava em desistir.

Ao meu orientador, Professor José Erasmo Gruginski, pela gentileza de ter me aceitado como orientanda, pela sua paciência e disposição durante as nossas conversas a respeito deste trabalho.

À amiga, Ana Cristina Castex, pelo tempo que dispôs para ler este trabalho e fazer preciosas sugestões.

À Vanessa Tomich, que revisou as traduções aqui apresentadas.

À Professora Vera Lúcia Rollof, que por curso do destino, não pôde ser minha orientadora, mas foi uma fonte de inspiração para a conclusão desta pesquisa.

Aos amigos, Dione, Luzia, Sebastião, Sueli, Maria Amélia, Lúcia Helena, Adriana e Ascension, pela cooperação e pelo apoio.

A Deus que me permitiu iniciar e concluir este curso.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1 INTRODUÇÃO	1
2 INTERLÍNGUA	4
3 FOSSILIZAÇÃO	7
3.1 WEINREICH	8
3.2 NEMSER.....	9
3.3 CORDER	9
3.4 SELINKER	11
3.5 VIGIL E OLLER.....	12
3.6 SCHUMANN	13
3.7 HALE	15
3.8 SELINKER E LAKSHAMANAN	16
3.9 NAKUMA.....	18
3.10 DEFINIÇÕES DE DICIONÁRIOS.....	20
4 POSSÍVEIS CAUSAS DA FOSSILIZAÇÃO	23
4.1 FOSSILIZAÇÃO E IDADE.....	24
4.1.1 Larsen-Freeman e Long.....	25
4.1.2 Dulay, Burt e Krashen	26
4.1.3 Lightbown e Spada.....	26
4.1.4 Lenneberg	27
4.1.5 Patkowski.....	28
4.2 ACESSO À GRAMÁTICA UNIVERSAL.....	30
4.2.1 A Gramática Universal na Aquisição da L1	30
4.2.2 A Gramática Universal na Aquisição da L2	32
4.3 O FILTRO AFETIVO – A TEORIA DE KRASHEN.....	35
4.3.1 A Hipótese do Monitor.....	36
4.3.2 A Hipótese do Insumo	37

4.3.3	A Hipótese do Filtro Afetivo	38
4.4	TRANSFERÊNCIA	40
4.4.1	Transferência Interlingüística	42
4.4.2	Transferência Intralingüística	43
4.5	O APRENDIZADO FORMAL E INFORMAL	43
4.6	A LINGUAGEM EM SALA DE AULA	46
4.7	A FOSSILIZAÇÃO COMO FATOR SOCIAL	48
5	TIPOS DE FOSSILIZAÇÃO	49
5.1	FOSSILIZAÇÃO LEXICAL	49
5.1.1	Representação Mental do Léxico	50
5.1.2	Desenvolvimento Lexical em L2	51
5.1.3	A Fossilização Lexical na Visão de Jiang	54
5.1.4	Falsos Amigos	55
5.2	FOSSILIZAÇÃO FONOLÓGICA	61
5.2.1	A Fossilização Fonológica em Aprendizes Adultos	61
5.2.2	Causas da Fossilização Fonológica	62
5.2.3	Os Fonemas Vocálicos	66
5.2.4	Redução de Vogais	69
5.2.5	Os Fonemas Consonantais	71
5.2.5.1	A pronúncia do <i>th</i>	71
5.2.5.2	<i>Silent letters</i>	73
5.2.6	A Fossilização Fonológica e a Transferência	73
5.3	FOSSILIZAÇÃO SINTÁTICA	74
5.3.1	A Fossilização e os Estudos Longitudinais	78
5.3.2	Formulação de Sentenças Interrogativas e Negativas	80
5.3.3	O Uso do Pronome <i>Your</i>	81
5.3.4	Verbos Transitivos	82
5.3.5	Verbos Seguidos de Infinitivo e Verbos Seguidos de Gerúndio	83
5.3.6	Palavras Negativas	84
5.3.7	Substantivos Contáveis e Não-contáveis	84
5.3.8	O Uso do <i>s</i> na Terceira Pessoa do Singular	85

5.3.9	Ausência do Pronome/Sujeito	85
5.3.10	A Posição dos Advérbios.....	87
5.3.11	Generalização de Regras.....	87
5.3.12	Comentários Gerais	87
6	CONCLUSÃO	90
	REFERÊNCIAS	96

LISTA DE QUADROS

1	FALSOS COGNATOS	57
2	FONEMAS VOCÁLICOS ORAIS DO PORTUGUÊS.....	67
3	FONEMAS VOCÁLICOS DO INGLÊS AMERICANO.....	67
4	FONEMAS /i:/ E /ɪ/	68
5	FONEMAS /ɛ/ E /æ/	68
6	FONEMAS /ɑ/ E /ə/	68
7	FONEMAS /ɑ/ E /ɔ/	69
8	FONEMAS /ʊ/ E /u:/	69
9	FONEMA /ə/	70
10	FONEMAS /t/ E /θ/	71
11	FONEMAS /d/ E /ð/	72
12	FONEMAS /f/ E /θ/	72
13	FONEMAS /s/ E /θ/.....	72
14	FONEMAS /z/ E /ð/	72
15	INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO	77

RESUMO

É comum observar que, ao se aprender uma língua estrangeira, há vários erros que persistem na produção de um aprendiz, apesar de sua fluência na língua em estudo. Essa incorporação de formas lingüísticas incorretas na competência da segunda língua de uma pessoa é chamada de **fossilização**. É o termo usado, geralmente, para denotar o que parece ser um estado de falha permanente por parte do aprendiz de L2 ao adquirir um dado fator da língua em estudo. A fossilização é irreversível e, mesmo com uma grande quantidade de insumo, ela pode ocorrer em aprendizes de segunda língua adultos em níveis avançados, ou com proficiência próxima de um falante nativo. Esta pesquisa, dividida em quatro capítulos, aborda a fossilização dentro do conceito de interlíngua; as diferentes definições deste fenômeno; suas possíveis causas; e casos candidatos à fossilização lexical, fonológica e sintática. Com base nos estudos de Larry Selinker sobre o assunto, o presente trabalho sugere que sem um estudo longitudinal não é possível comprovar a ocorrência do fenômeno em aprendizes ou falantes de língua estrangeira e que o mesmo tem a transferência da primeira língua do indivíduo como sua causa principal.

ABSTRACT

It is common sense noting that, when learning a foreign language, several mistakes persist in the production of a learner, despite their fluency in the target language. Such incorporation of incorrect linguistic forms into a person's second language competence is called **fossilization**. This is the term used, in general, to denote what seems to be a state of permanent failure on the L2 learner's part when acquiring a given factor of the target language. Fossilization is irreversible and even with a great quantity of input, it can be noticed in advanced second language learners or near-native ones. The present research, divided into four chapters, addresses fossilization within the concept of interlanguage; the different definitions of this phenomenon; its possible causes; and cases bound to lexical, phonological and syntactic fossilization. Based on the studies by Larry Selinker on the matter, the present paper suggests that without a longitudinal study it is not possible to prove the phenomenon occurrence in learners and speakers of a foreign language; and that individuals L1 transfer is the main cause for the occurrence of fossilized forms.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisadores e professores reconhecem que os erros que um indivíduo comete no processo de construir um novo sistema de língua precisam ser analisados cuidadosamente, a fim de se encontrar a chave para entender o processo de aquisição de uma segunda língua. De acordo com Corder (1967, p.167), "os erros de um aprendiz são significantes no que eles propiciam ao pesquisador, evidência de como a língua é aprendida ou adquirida e que estratégias ou procedimentos o aprendiz está empregando na sua descoberta".

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 um dos temas das ciências cognitivas, ganhando uma dimensão empírico-teórica.

Quando um erro se torna permanente e estável no processo de aquisição de segunda língua, ocorre o que chamamos de **fossilização**. Desde 1953, quando Weinreich falou sobre "transferência gramatical permanente", iniciou-se uma conversa sobre fossilização, na qual autores como Nemser e Corder, tiveram uma participação importante, dando valiosas contribuições nas pesquisas sobre o assunto. Mas foi com a publicação do artigo *Interlanguage* em 1972 por Larry Selinker que os estudos sobre o fenômeno se popularizaram e sua definição, suas causas, somadas a estudos empíricos, passaram a ser analisados por vários autores, além do próprio Selinker, com o objetivo de compreender melhor os fatores envolvidos no processo de fossilização da interlíngua no decorrer da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Selinker, em sua teoria da interlíngua, postula o conceito de fossilização no qual itens lingüísticos e regras particulares tendem a se manter na interlíngua de um aprendiz, não importando qual a idade ou grau de instrução que aquele venha a receber na língua em estudo. Estes podem ser itens que o aprendiz nunca consegue

controlar completamente ou, caso venha a dominá-los, não consegue reproduzi-los, especialmente sob condições de ansiedade, excitação ou extremo relaxamento. Em outras palavras, a fossilização é um fenômeno permanente.

Ainda na visão de Selinker, mesmo aqueles indivíduos que conseguem ter uma proficiência muito próxima a de um falante nativo, e por maior que seja o insumo ou contato com a segunda língua, eles fossilizam em algum momento. Isto nos faz acreditar que o aprendiz, no decorrer do processo de aquisição de uma segunda língua, tem dificuldade de perceber que está produzindo uma forma errada.

Esta pesquisa apresenta uma revisão bibliográfica crítica sobre o termo fossilização, visando avaliar de que maneira as abordagens teóricas sobre o tema conseguem explicar a ocorrência deste fenômeno em alunos brasileiros adultos aprendendo inglês.

A primeira parte deste trabalho mostra uma visão geral sobre interlíngua, de acordo com Rod Ellis, apresentando seu conceito e suas características, as quais contribuem para um maior entendimento das considerações sobre fossilização, discutidas ao longo da pesquisa.

Na segunda parte é feita uma análise da literatura referente aos diferentes conceitos do fenômeno, sugeridos por estudiosos com o objetivo de mostrar a relação entre estes estudos, comentando as várias posições de cada um. Dentre eles, por exemplo, apresentamos a noção estruturalista de que a fossilização é uma transferência gramatical permanente, dada por Weinreich; a explicação do fenômeno como a falta de controle sobre um aspecto específico da língua em estudo, abordada por Corder; a visão de que a fossilização é um cessar permanente do aprendizado, defendida por Selinker; a abordagem behaviorista de Vigil e Oller, os quais alegam que a fossilização ocorre por causa da ausência de *feedback* corretivo; a explicação do fenômeno através do modelo de aculturação, proposto por Schumann; a descrição de Selinker e Lakshamanan de que a fossilização está intimamente ligada à transferência e ao princípio dos efeitos múltiplos; além de outras visões como as de Nemser e Nakuma.

Na terceira parte há um levantamento sobre as possíveis causas que possam levar um indivíduo a produzir formas fossilizadas, dentre as quais se destacam fatores como a idade na qual um aprendiz começa a aprender uma segunda língua, considerada por Larsen-Freeman e Long (1991, p.153) como "uma das explicações mais óbvias para a falta de sucesso de um adulto ao adquirir uma segunda língua". Esta idéia também é discutida por Lenneberg em sua Hipótese do Período Crítico, e nos importantes estudos de Patkowski. A segunda possível causa, comentada neste estudo, está relacionada ao acesso à Gramática Universal, à transferência de parâmetros da L1 e à explicação da teoria inatista para o fenômeno. Este capítulo aborda também de que forma Krashen daria conta de explicar a fossilização, através da hipótese do filtro afetivo, bem como a questão da transferência ou interferência da língua materna, fator este bastante discutido em teorias de aquisição de uma segunda língua e nas abordagens de Selinker sobre a fossilização. Além disso, investiga-se se a situação em que ocorre a aprendizagem (de maneira formal ou informal), possa a ser um fator responsável pela produção de formas fossilizadas.

Na quarta parte desta pesquisa, são citados alguns exemplos de casos candidatos à fossilização observados em alunos brasileiros adultos aprendendo inglês em situações formais, no campo da sintaxe, da fonologia e do léxico; apoiados teoricamente nos estudos de autores como Levelt, Jiang, Tarone, Watkins e Pienemann.

Entender sobre fossilização e saber identificar o fenômeno e suas causas pode ser um dos caminhos que leve o professor de língua estrangeira a repensar sua prática pedagógica a fim de procurar meios para evitar que aprendizes cristalizem seus erros.

2 INTERLÍNGUA

Profissionais envolvidos com língua estrangeira questionam constantemente sobre o papel da primeira língua (L1) no processo de aquisição de uma segunda (L2), levando-se em consideração diversos aspectos como afetividade, cognição e entre eles a interlíngua (IL).

O termo interlíngua foi criado pelo lingüista americano Larry Selinker em 1972, reconhecendo o fato de que aprendizes de L2 constroem um sistema lingüístico intermediário entre a sua primeira língua e a língua em estudo.

De acordo com Ellis (1997), a interlíngua pode ser entendida como um sistema de transição criado pelo aprendiz ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira, que se caracteriza pela interferência da língua-mãe. Desse modo, formas da língua materna, tais como aspectos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais, influenciam as novas construções da L2 usadas pelo aluno, pois são levadas para a língua estrangeira. Porém, em muitas outras situações os aprendizes criam estruturas que seriam intermediárias entre a L1 e a L2, ou seja, usam seus conhecimentos da L2, mas resistem às regras da mesma, escrevendo-as de forma "aportuguesada" ou criando regras próprias que misturam ambas.

Moita Lopes (1996, p.114) relata o que o lingüista propõe a respeito de interlíngua: "Selinker admite a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem da L2. Esse processo levará ao desenvolvimento do sistema lingüístico derivado da tentativa do aluno em produzir a LAL¹. Esse sistema é exatamente o que Selinker chama de IL". Sendo assim, é possível afirmar que uma interlíngua de um indivíduo é um sistema lingüístico único.

¹Moita Lopes usa a sigla LAL para se referir à língua alvo, o que nesta pesquisa denominamos "língua em estudo".

Dentre as questões levantadas sobre interlíngua há uma que a equipara às línguas naturais. Adjemian (1976), por exemplo, defende essa idéia de forma positiva, devido ao fator 'permeabilidade', pois tanto as interlínguas quanto as línguas naturais têm suas regras abertas a emendas. Por outro lado, Corder (1981) ressalta a natureza dinâmica das ILs e o fato de que elas estão relacionadas a indivíduos e não a comunidades, admitindo que a principal característica dos sistemas de interlíngua é que eles são, em termos lingüísticos, sistemas 'reduzidos' ou 'simplificados' (grifos do autor), quando comparados com línguas padrão institucionalizadas.

Para Ellis (1997, p.33) o conceito de interlíngua envolve as seguintes premissas sobre aquisição de L2:

1. O aprendiz constrói um sistema de regras lingüísticas abstratas que norteiam a compreensão e produção da L2. Este sistema de regras é visto como uma "gramática mental" e é referido como uma "interlíngua";
2. A gramática do aprendiz é permeável. O que significa que as regras, que constituem o conhecimento de um aprendiz em qualquer estágio, não estão fixadas, mas sim abertas às influências externas (através do insumo).
3. A gramática do aprendiz é transicional. O aprendiz muda sua gramática de tempos em tempos, acrescentando regras, deletando outras e reestruturando o sistema todo. Isto resulta em um processo chamado de *interlanguage continuum*. Isto é, o aluno constrói uma série de gramáticas mentais ou interlínguas quando gradualmente aumenta a complexidade de seu conhecimento da L2;
4. Há duas hipóteses sobre o sistema de IL. A primeira é que o sistema que o aprendiz constrói contém regras variáveis, ou seja, regras que funcionam em um contexto, mas em outros não. A segunda é que o sistema de interlíngua é homogêneo e que a variabilidade reflete os erros que os aprendizes cometem quando tentam usar seus conhecimentos para se comunicar.

A premissa de que os sistemas de interlíngua são variáveis é, porém, discutível. Corder (1978) citado por Moita Lopes (1996, p.115), por exemplo, "trata as ILs como contínuas, isto é, elas estão constantemente passando por mudança. O autor sugere que as ILs, assim como qualquer sistema lingüístico real, não-idealizado, podem ser descritas por meio de regras variáveis";

5. O aprendiz empreende várias "estratégias de aprendizagem" (grifo do autor) para desenvolver sua interlíngua. Os diferentes tipos de erros que ele comete refletem diferentes estratégias de aprendizado, por exemplo, erros de omissão sugerem que ele está de alguma forma simplificando a tarefa de aprender, ignorando fatores gramaticais que ele não está preparado para processar. Por outro lado, erros de generalização e transferência também podem ser vistos como evidência de estratégia de aprendizado;
6. A gramática do aprendiz é passível de uma fossilização. A fossilização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.

Selinker (1972) afirma que, em média, apenas 5% dos aprendizes desenvolvem a mesma gramática mental de um falante nativo, e que a fossilização não ocorre na aquisição da L1; assim sendo, ela é própria da segunda língua. Para o autor, este fenômeno é um dos pontos mais importantes a ser considerado em qualquer descrição de interlíngua.

3 FOSSILIZAÇÃO

O tema fossilização tem sido explorado por um número pequeno de pesquisadores, com perspectivas variadas e definições diferentes, cada um apresentando variados argumentos teóricos e dados empíricos, na tentativa de comprovar os motivos que possam levar um indivíduo a produzir formas fossilizadas. Na maioria dos casos aparecem conclusões e inferências sobre fossilização relacionadas a qualquer outro tópico de um estudo particular, ou seja, situações em que o tópico principal não é realmente a fossilização. Há muita descrição e pouca explicação sobre os diferentes tipos e causas desse fenômeno.

De acordo com Selinker e Han (1996), o investigador sem evidência longitudinal classifica seus sujeitos como "fossilizados" ou "não-fossilizados", o que pode gerar interpretações infelizes, pois só se pode determinar que uma forma é fossilizada se ela estiver estabilizada por mais de cinco anos.

Han e Selinker (1996) afirmam haver na literatura diversas e imprecisas definições de fossilização, algumas inclusive variando em um mesmo artigo. Selinker alega que existem estudos nos quais os teóricos se referem à definição de fossilização, apresentada por ele em 1972, e a interpretam de forma idiossincrática. Esses autores então usam suas próprias interpretações para descrever fenômenos totalmente diferentes. "O que notamos é que há várias interpretações sobre fossilização sendo associadas a diferentes tipos de variáveis, por exemplo, a platôs no aprendizado, a recaídas (*backsliding*)², a um cessar no aprendizado, a uma desaceleração no processo de aprendizado, à baixa proficiência e até com dialetos do inglês em diferentes partes do mundo." (SELINKER e HAN, 1996).

²Para Selinker (1992, p.226), a recaída é o ressurgimento súbito de um sistema da IL há muito ausente do desempenho de fala do aprendiz, reutilizando estruturas que pareciam estar erradicadas. Por exemplo, um aprendiz de inglês parece entender perfeitamente o uso do "s" na terceira pessoa do singular no presente simples, mas ao usar esta estrutura em um momento de fala, ele apresenta uma recaída e erra.

A fossilização geralmente denota a recorrência, durante o desempenho da L2, de uma forma que não é somente desviada da forma correta da língua em estudo, mas também "inalterável/imutável", não importando o grau de exposição ao qual o aprendiz se encontra, mesmo sendo ele falante fluente da L2. Esse fenômeno é distinto da "estabilização", que é um estágio no sistema de interlíngua do aprendiz que precede a fossilização e é caracterizada por todos os fatores desta última, exceto por seu caráter imutável. Em outras palavras, enquanto uma forma desviada estabilizada pode ainda ser corrigível, uma forma fossilizada, não.

Long (2003, p.490) acredita que a estabilização é o primeiro sinal da fossilização e que a diferença entre as duas é a permanência que ocorre nesta última; portanto, estabilização e fossilização não são sinônimas. Na opinião de Han (2004, p.103), "faz sentido mantê-las conceitualmente separadas como duas entidades teóricas e empíricas diferentes".

Pesquisadores de aquisição de segunda língua têm interesse em entender tanto a natureza quanto as causas da fossilização, e tentam prever as formas particulares da interlíngua que são potencialmente fossilizáveis.

Algumas importantes descrições de fossilização atraíram certa atenção na literatura por causa das implicações que elas apresentam para as pesquisas de aquisição de segunda língua, como veremos a seguir:

3.1 WEINREICH

Em uma época em que a hipótese da análise contrastiva³ era aceita, Weinreich (1953) demonstrou, dentro de uma visão estruturalista, uma noção de fossilização, ao falar sobre "transferência gramatical permanente".

³A hipótese da Análise Contrastiva (HAC) prevê que onde há semelhanças entre duas línguas, o aprendiz terá facilidade em adquirir as estruturas da língua em estudo; já onde há diferenças, o mesmo apresentará dificuldades.

Na visão de Weinreich, as formas da L1 que foram (erroneamente) identificadas com formas (falsamente equivalentes) da L2 são transferidas para essa última, tornando-se estabilizadas e eventualmente fossilizadas.

3.2 NEMSER

Nemser (1961, citado em Selinker e Lakshmanan, 1993 e em Nakuma, 1998) argumenta que o "sistema intermediário" do aprendiz, também chamado de "interlíngua" (estágio durante o aprendizado de L2 no qual a língua em estudo aprendida não é nem exatamente como a L2 nem como a L1, mas tem características de ambas), está em um plano autônomo relativo à competência e ao desempenho de um falante nativo. Desta forma, é possível reconhecer que qualquer que seja o nível de proficiência que um aprendiz de língua adulto não-nativo venha adquirir na língua em estudo, tal proficiência nunca será como a de um nativo. Essa visão implica necessariamente que todo usuário adulto da L2 faz uso de um sistema de interlíngua que é diferente do sistema do falante nativo. Seguindo essa lógica, mantém-se que uma vez que tal interlíngua é "permanente", ela se qualifica automaticamente como "fossilizada", dado que ela é por definição desviada do sistema da língua em estudo.

De acordo com Nakuma (1998), a definição de fossilização apresentada por Nemser acaba sendo ampla demais para ser objeto de discussão, pois ela trata como casos de fossilização todos os estágios de competência lingüística não-nativa que são considerados permanentemente adquiridos. Nakuma argumenta que a descrição de Nemser só faz sentido se reconhecermos a existência de fossilização positiva e negativa.

3.3 CORDER

Corder (1967) afirmou que, no processo de tornar-se fluente em uma língua em estudo, um falante pode produzir formas variantes que não reflitam

domínio de um sistema particular, ao que ele chama de estágio pré-sistemático. Até mesmo depois que esse sistema esteja dominado, pode ainda haver ocorrências eventuais dessas formas variantes. A fossilização refletirá os diferentes graus de domínio, variando de pouco para nenhum controle de um aspecto específico da língua em estudo para um nível pós-sistemático.

O estágio pré-sistemático descrito por Corder (1973, citado em Brown 1980, p.170) é aquele no qual o aprendiz tem uma vaga consciência de que há uma ordem sistemática para os itens de uma língua. Por exemplo, se um indivíduo em um certo nível do aprendizado diz *John can sing* e em outra ocasião fala *John cans sing*, ele pode estar em um estágio pré-sistemático com respeito à flexão errada do modal. Neste estágio, o aprendiz não é capaz de corrigir, nem explicar o seu erro.

Quando o aprendiz progride para um estágio sistemático em uma área particular da língua, ele começa a discernir um sistema, o que indica que esteja internalizando regras, embora incorretas para o padrão de um falante nativo. Um erro sistemático, na visão de Corder, normalmente não pode ser corrigido pelo aprendiz, mas ele pode explicá-lo no sentido de propiciar em diferentes ordens de palavras ou estruturas, mensagens lingüísticas alternativas para atingir seu objetivo e fazer com que o ouvinte entenda o que ele quer dizer. Isto é, após cometer um erro e receber um *feedback* negativo, ele consegue reconhecer onde o mesmo provavelmente está, e tenta uma outra alternativa para transmitir sua idéia, como no seguinte exemplo (BROWN, 1980, p.171):

Aprendiz:	<i>I lost my road.</i>
Falante nativo:	<i>What?</i>
Aprendiz:	<i>I lost my road.</i>
Falante nativo:	<i>You lost your 'road'?</i>
Aprendiz:	<i>Ahh, ... uh, ... I lost myself, ... I got lost...</i>
Falante nativo:	<i>Oh, you lost your 'way'.</i>
Aprendiz:	<i>Oh, yes, ... I lost my way.</i>

Neste caso, o aprendiz percebe que há um problema e seria até capaz de explicá-lo, porém a correção do mesmo é feita somente após o falante nativo ter dado o *feedback*.

Quanto ao estágio pós-sistemático, este acontece quando o aprendiz passa a apresentar consistência no seu discurso, isto é, quando ele comete um erro é capaz de explicá-lo e corrigi-lo. Embora os erros ainda ocorram neste estágio, eles não são tão freqüentes.

3.4 SELINKER

Apesar da noção de fossilização já ter sido abordada por autores como Weinreich, Nemser e Corder, citados acima, os quais não só reconheciam o fenômeno, mas também o integravam a suas perspectivas teóricas, o termo fossilização foi introduzido no campo de aquisição de segunda língua (ASL) por Larry Selinker, em 1972, com base em suas observações, nas quais a grande maioria dos aprendizes de segunda língua falhavam ao tentar atingir a competência de um falante nativo. A descrição então dada pelo lingüista do fenômeno foi a seguinte:

...fenômenos lingüísticos fossilizáveis são itens, regras e subsistemas lingüísticos que os falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua IL em relação a uma língua em estudo particular, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de explicações e instruções que recebeu na língua em estudo (...)

As estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como desempenho potencial, ressurgindo no desempenho produtivo de uma IL até mesmo quando aparentemente erradicadas (SELINKER, 1972, p.229).

Esta definição supõe que a fossilização independe da idade do aprendiz e da quantidade de insumo que ele venha a receber, sendo assim, o autor sugere que as estruturas fossilizáveis persistem no processo de aprendizagem de uma L2.

Em 1978, Selinker e Lamendella (citado em HAN, 2004, p.15) definiram a fossilização em termos de: "...um cessar permanente do aprendizado da IL antes de o aprendiz ter adquirido as normas em todos os níveis de estrutura lingüística e em todos os domínios de discurso apesar da capacidade, oportunidade e motivação positivas do aprendiz em aprender e se aculturar na sociedade alvo".

A fossilização, na visão acima, está ligada ao cessar permanente do aprendizado, tratando, desse modo, de um pressuposto que vai além das recaídas

das estruturas lingüísticas supostamente erradicadas. Quanto ao papel do aprendiz, mesmo considerando sua habilidade, oportunidade e motivação para aprender e se aculturar na sociedade da língua em estudo, a definição acima sugere que a fossilização é inevitável.

3.5 VIGIL E OLLER

Vigil e Oller (1976), abordam a fossilização como um fator positivo ou negativo de *feedback* afetivo e cognitivo. Eles afirmam que há dois tipos de informação transmitida entre aprendizes (chamados de *sources*) e falantes nativos (chamados de *audiences*):

- 1.º a informação entre a relação *afetiva* entre aprendizes e falantes nativos, codificada em termos de gestos, tom de voz e expressão facial;
- 2.º a informação *cognitiva* codificada através de recursos lingüísticos (sons, frases, estruturas e discurso).

O *feedback* que o aprendiz recebe de um falante nativo pode ser tanto positivo quanto negativo ou neutro. Várias combinações dos dois tipos de *feedback* são possíveis. Por exemplo, um falante nativo pode indicar um *feedback* afetivo positivo: *I affirm you and value what you are trying to communicate* (BROWN, 1980), mas dar um *feedback* cognitivo neutro ou até negativo, para indicar que a mensagem não é clara.

Vigil e Oller observam que o *feedback* afetivo negativo, apesar do grau do *feedback* cognitivo, resultará numa futura desistência de tentativa de se comunicar. Isto é, se uma pessoa percebe que sua idéia não foi compreendida, não há mais razão para interagir com outro falante. O modelo desses autores pressupõe que uma resposta afetiva positiva é imperativa ao desejo do aprendiz em continuar tentando uma comunicação.

O *feedback* cognitivo determina o grau de internalização. O *feedback* negativo ou neutro na dimensão cognitiva irá, com o pré-requisito do *feedback* afetivo positivo,

encorajar o aprendiz a "tentar novamente", a reformular ou a criar diferentes hipóteses sobre uma regra. O *feedback* positivo, na dimensão cognitiva, resultará em um reforço das formas usadas e uma conclusão por parte do aprendiz de que o seu discurso está bem formulado.

Itens fossilizados, nessa proposta, são aqueles cujos tópicos são agramaticais e incorretos no discurso de um aprendiz que obteve primeiro um *feedback* afetivo positivo e então um *feedback* cognitivo positivo, reforçando uma forma incorreta da língua. Vigil e Oller afirmam que os aprendizes fossilizados adquiriram as formas incorretas através do mesmo *feedback* positivo com que adquiriram os itens corretos. Portanto, para eles, a fossilização se aplica tanto para formas corretas como para formas incorretas. Tal visão não é, no entanto, endossada em diversas pesquisas, que consideram que a fossilização deve ser reservada exclusivamente para explicar formas que se diferenciam da língua em estudo.

A visão desses autores é puramente behaviorista, pois se explica através de um processo de estímulo-resposta, tal como os behavioristas acreditavam ser o processo de aquisição de uma língua, no qual o aprendizado acontecia quando os indivíduos tinham a oportunidade de praticar a língua em estudo dando a resposta correta a um dado estímulo. Os aprendizes imitavam modelos precisos da linguagem (através dos estímulos) e recebiam um reforço positivo ou negativo se estivessem certos ou não, acreditando ter atingido seus objetivos comunicativos. O aprendizado de uma segunda língua, então, era realizado através de memorização de diálogos, repetição e imitação de estruturas já padronizadas.

3.6 SCHUMANN

Em 1978, John Schumann (citado em Ellis, 1997, p.40 e em HAN, 2004, p.35) propôs o modelo de aculturação (*The Acculturation Model*), cuja premissa central é: "...a aquisição de uma segunda língua é apenas um aspecto de aculturação e o grau ao qual um aprendiz se acultura ao grupo da língua em estudo controlará o grau ao qual ele adquire a segunda língua".

Para o autor, a aculturação na aquisição de segunda língua é determinada pelo grau de distância social e psicológica entre o aprendiz e a cultura da língua em estudo. A distância social é o resultado de um número de fatores que afetam o aprendiz como membro de um grupo social em contato com um grupo da língua em estudo. Já a distância psicológica é o resultado de vários fatores que se referem ao aprendiz como um indivíduo.

As distâncias psicológica e social influenciam a aquisição de uma segunda língua, dependendo ainda do tempo de contato com a língua em estudo que o aprendiz experiencia, e também do grau de insumo ao qual o aprendiz está exposto. Isso quer dizer que, em situação de "mau" aprendizado, o aprendiz receberá pouco insumo da L2. Da mesma forma, quando a distância psicológica é grande, o aprendiz falhará ao converter o insumo disponível.

Schumann também descreve o tipo de aprendizado que se efetua. Ele sugere que os primeiros estágios de ASL são caracterizados pelos mesmos processos que são responsáveis pela formação das linguagens *pidgin*.

Quando as distâncias sociais e/ou psicológicas são grandes, o aprendiz falha já nos estágios iniciais e sua linguagem é *pidginized*. Schumann sugere que "a *pidginization* pode caracterizar toda a aquisição precoce de uma segunda língua e que sob condições de distância social e psicológica ela persiste". Quando tal fenômeno persiste o aprendiz então "fossiliza", ocorrendo assim a fossilização e a *pidginization* em processos idênticos.

Essa teoria originou-se de um estudo de caso, no qual Schumann investigou um costa-riquenho de trinta e três anos de idade chamado Alberto e encontrou pouquíssima evidência de qualquer desenvolvimento lingüístico no falante por um período de dez meses. Por exemplo, ele não progrediu no primeiro estágio no desenvolvimento das negativas (uso das construções com *no* + verbo), e continuou usando a ordem das sentenças declarativas ao invés da inversão nas questões (*You are fine?*). O mesmo, igualmente, não assimilava os verbos auxiliares formando frases do tipo "*Where you get that?*" e falhava em marcar verbos regulares no

passado, não acrescentando o sufixo *ed*. Os fatores gramaticais que ele parecia ter assimilado (por exemplo, o plural *-s*) constituíam uma transferência positiva da sua língua nativa, o espanhol. Resumindo, Alberto parecia ter fossilizado ou, como Schumann diria, "*pidginized*".

Schumann propôs que a pidginização na aquisição da L2 acontece quando o aprendiz da L2 falha em se aculturar ao grupo da língua em estudo, ou seja, quando ele é incapaz de adaptar-se à nova cultura; por isso, as formas fossilizadas da interlíngua de Alberto eram atribuídas à falta de aculturação.

A principal razão para aprendizes falharem na aculturação é a distância social. Portanto, uma boa situação de aprendizado, conforme Ellis (1986), "é aquela em que há pouca distância social, porque o grupo da língua em estudo e o grupo da L2 vêem uns aos outros como socialmente iguais".

Desta forma, para Schumann, fatores sociais podem determinar o sucesso no aprendizado. Porém há dois problemas com esse modelo: o primeiro é que ele falha em reconhecer que fatores (como integração e atitude) não são fixos e estáticos, mas potencialmente variáveis e dinâmicos, de acordo com a experiência social do aprendiz. O segundo é aquele em que ele falha ao reconhecer que os aprendizes não estão apenas sujeitos às condições sociais, mas também tornam-se sujeitos delas, podendo ajudar a construir o contexto social do seu próprio aprendizado.

3.7 HALE

Hale (1988, citado em Nakuma, 1998, p.249) levantou a hipótese de que a fossilização pode resultar do fato de que "certos parâmetros da L1 possam ser extremamente difíceis de serem erradicados da L2 adquirida". Posteriormente o autor argumentou que essa dificuldade seria um provável resultado de "parâmetros cujos efeitos são difusos dentro do sistema gramatical como um todo", como no caso do parâmetro da obrigatoriedade do sujeito, que ocorre em língua inglesa, mas não em língua portuguesa.

De acordo com Moreira (2000, p.20) e Miotto et al. (2000, p.26), a faculdade da linguagem é composta por "princípios" universais que são leis gerais válidas para todas as línguas naturais e que não variam de uma para outra, porque estão embutidos na mente humana; e por "parâmetros" que são propriedades que uma língua pode ou não apresentar e que são os responsáveis pelas diferenças entre as línguas, ou seja, um parâmetro pode ser estabelecido em uma língua, mas não em outra.

Na visão de Hale, portanto, a fossilização é uma dificuldade que o aprendiz pode apresentar na fixação de novos parâmetros em L2, o que o leva a transferir os parâmetros da sua L1 para a língua em estudo. Um exemplo desta transferência de parâmetros é dado por Villalba (2002, p.21) ao afirmar que "o brasileiro, aprendendo o léxico em espanhol, se veria numa dificuldade especial derivada da superposição de parâmetros do português e do espanhol em grande quantidade que o confundiria, impedindo-o de discernir os poucos espaços discriminados de cada língua".

3.8 SELINKER E LAKSHAMANAN

Selinker e Lakshamanan (1993, p.198) propõem uma descrição de fossilização envolvendo a transferência, e baseada no princípio dos efeitos múltiplos (PEM)⁴, definido da seguinte forma: "Quando dois ou mais fatores de ASL funcionam um após outro, há uma chance maior de estabilização de formas da interlíngua que levarão a uma possível fossilização". Em outras palavras, a estabilização e a fossilização ocorrem quando o PEM é operativo.

Dentre os fatores aos quais os autores se referem estão a simetria de estrutura, a afetividade, o princípio da distância mínima, a interferência e a transferência, a qual é destacada como um fator central em ASL. Selinker e Lakshamanan sugerem que há duas formas para o PEM, uma forma fraca e uma forte, nas quais a transferência seria explicada da seguinte maneira:

⁴Em inglês, *Multiple Effects Principle* – MEP.

a) Princípio dos Efeitos Múltiplos - Forma fraca:

A transferência de uma língua é um co-fator **privilegiado** no contexto dos efeitos múltiplos.

b) Princípio dos Efeitos Múltiplos - Forma forte:

A transferência de uma língua é um co-fator **necessário** no contexto dos efeitos múltiplos.

Apesar de afirmarem que a transferência é um co-fator necessário ou privilegiado nos casos de fossilização, os autores alegam que não podemos dizer que a fossilização acontece somente quando há transferência; e citam como exemplo disto uma pesquisa desenvolvida por Gergen, a qual trata da fossilização sem transferência.

Ainda dentro desta proposta de justificar o fenômeno, Selinker e Lakshamanan alegam que há essencialmente quatro peças no que eles chamam de "quebra-cabeças da fossilização", as quais precisam ser pesquisadas:

A primeira peça relata uma ocorrência precoce de fossilização nos casos de insumo severamente restrito. Tal peça se encaixa no modelo de Schumann em seu estudo a respeito do costa-riquenho Alberto, descrito no item 3.6.

A segunda peça está relacionada aos estudos das recaídas, os quais mostram que é difícil, se não impossível, erradicar certos fenômenos da IL. Esse seria o caso dos vários experimentos feitos por Agnello, Bruzzese e Schumann (citados por SELINKER, 1992), na metade dos anos 70, na tentativa de desfossilizar certas estruturas em alguns aprendizes, que resultaram em recaídas.

A terceira peça do quebra-cabeças é vista como necessária, e trata do desenvolvimento cuidadoso de um estudo longitudinal em cima de um mesmo indivíduo por vários anos, acompanhando o desenvolvimento da IL (e a falta dele), no qual se descreveriam cuidadosamente os fenômenos da IL que mudam e que não mudam ao longo do tempo.

A quarta e última peça está relacionada ao fato de que certas estruturas lingüísticas tendem a fossilizar mesmo sem um insumo severamente restrito.

Para levantar tais conclusões, os autores examinaram uma grande quantidade de dados, integrando produção oral e escrita de aprendizes, baseados em estudos da Gramática Universal. Alegam com esse estudo que, em muitos casos de fossilização aparente, o PEM é operante e que em todas as situações em que isto ocorrer, a transferência está envolvida, o que seria a forma forte de tal princípio.

3.9 NAKUMA

Em seu estudo, Nakuma (1998) se propõe a examinar criticamente dois pressupostos implícitos na definição de fossilização que por vezes são citados na literatura. O primeiro deles é que as formas de L2 fossilizadas tenham sido aprendidas de forma desviada pelo indivíduo, e o segundo é que a fossilização diz respeito e é manifestada somente através de formas desviadas da L2.

De acordo com o autor (p.251), se o primeiro pressuposto for verdadeiro, significa que algum conhecimento desviado foi instaurado como um padrão cognitivo abstrato no aprendiz. Neste caso, a fossilização estaria relacionada ao sucesso ou fracasso do aluno ao adquirir certas regras da L2, o que tornaria o fenômeno cognitivo no nível de competência. No entanto, para Nakuma, as formas fossilizadas não são na verdade produto da aquisição, mas de esquiva (*avoidance*), ou seja, tratar-se-ia de uma escolha intencional do aprendiz em não adquirir uma dada forma da L2 porque ele acredita que a mesma já esteja disponível em sua bagagem cognitiva.

Sobre esquiva, Schachter (1974) considera que a análise do erro falha em dar conta desta estratégia, pois um aprendiz que, por uma razão ou outra, evita um som, uma palavra, uma estrutura particular pode ser reconhecido de forma incorreta como um aprendiz sem dificuldades. Portanto, a ausência de erros não reflete necessariamente uma competência de um nativo, já que o aprendiz pode estar evitando determinadas estruturas que são difíceis para ele. Na visão de Kleinman (1978) a esquiva a determinadas estruturas pode ocorrer por fatores como a personalidade, ansiedade, falta de confiança e medo de correr riscos por parte do aprendiz.

Partindo do pressuposto de Weinreich (1953), o qual afirma que "a identificação interlingüística⁵ entre uma L1 específica e elementos de L2 feita pelo aprendiz induzirá este último a evitar a duplicação do seu conhecimento", Nakuma defende a idéia de que, para evitar tal duplicação, o aprendiz da L2 terá que escolher **não aprender** (grifo do autor) formas correlativas da L1. Se este for o caso, então a única maneira para que os elementos esquivados da L2 pudessem ser produzidos seria através da transferência do elemento da L1 sobreposto ao elemento esquivado da L2. Deste modo, nós podemos esperar que o usuário da L2 continue a produzir a mesma forma desviada durante o tempo em que a identificação interlingüística se mantiver (levando-se em conta que os elementos da L1 e da L2, que são percebidos de forma errada como "idênticos", na realidade não o são). De acordo com esta descrição, a fossilização ocorre porque ela persiste pelo tempo em que o usuário da L2 mantém a mesma percepção deformada relativa à identidade dos elementos da L1 e da L2 em questão, e porque os esforços em corrigi-los, através da inserção de mais dados da L2, seriam continuamente ignorados.

Desta forma, na opinião do autor, um fóssil (termo usado por ele para denominar uma forma fossilizada) persistirá enquanto a identificação interlingüística se mantiver, apesar dos esforços em desfossilizá-lo. Dentro desta proposta, acredita o estudioso que as estruturas fossilizadas não foram adquiridas de uma forma desviada, mas transferidas pelo aprendiz das formas da sua L1, as quais ele percebeu como sendo idênticas. Acredita-se, neste caso, que a fossilização seria gerada a partir da identificação interlingüística de uma forma da L2 com uma forma da L1 feita pelo aprendiz. Se tal identificação for errônea, o fenômeno ocorre.

Quanto ao pressuposto de que a fossilização é manifestada apenas através de formas desviadas, Nakuma esclarece que tal suposição dá à fossilização

⁵A identificação interlingüística é o julgamento feito por um aprendiz sobre a identidade ou semelhança de estruturas em duas línguas.

uma conotação pejorativa, restringindo-a somente a noção "desvio" e implicando que formas não desviadas não são fossilizáveis.

Ao concluir seus estudos, Nakuma afirma que a fossilização surge da percepção individual do aprendiz de L2 a respeito das equivalências entre a L1 e a L2, cujo resultado pode ser positivo ou negativo, dependendo se a forma transferida da L1 se sobrepõe ou não à forma da língua em estudo. Neste sentido as causas exatas da fossilização são individuais, não sendo possível generalizá-las, pois cada indivíduo percebe a realidade de forma idiossincrática.

3.10 DEFINIÇÕES DE DICIONÁRIOS

Han (2004, p.18) selecionou três definições de fossilização apresentadas em dicionários populares, sendo o fenômeno, dessa forma, reconhecido como fator significativo em aquisição de segunda língua. Dentre elas está a definição do *The Random House Dictionary*, considerada por Selinker e Han (1996) como a mais notável e próxima à de 1972 e a define como: "Fossilização (de uma forma, fator, regra, etc.) - Tornar permanentemente estabelecido na interlíngua de um aprendiz de L2 numa forma que é desviada da norma da língua em estudo e que continua a aparecer no desempenho desse aprendiz apesar da sua exposição a tal língua em estudo". Essa definição identifica as formas desviadas como o alvo principal da fossilização, bem como trata a persistência e a resistência como uma forte característica do fenômeno.

A segunda definição aparece no *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, no qual a fossilização é definida como:

...um processo (no aprendizado de segunda língua e língua estrangeira), que às vezes ocorre e no qual fatores lingüísticos incorretos tornam-se permanentes na forma em que uma pessoa fala ou escreve uma língua. Aspectos de pronúncia, vocabulário e gramática podem tornar-se fixados ou fossilizados no aprendizado de uma língua estrangeira. Fatores fossilizados de pronúncia contribuem para o sotaque estrangeiro de uma pessoa.

Aqui a fossilização é vista como permanente e como uma forma desviada ou diferente da língua em estudo. Porém é considerada como um processo que ocorre apenas às vezes.

A última definição citada pela autora encontra-se no *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, que define fossilização como:

A retenção permanente dos hábitos de um aprendiz que, quando considerados em seu conjunto, constituem sua IL (por exemplo, a uvular /r/ do francês na interlíngua do inglês dos falantes nativos de francês; o /r/ retroflexo do inglês americano no francês dos falantes nativos de inglês americano; a ordenação de palavras tempo-espaço do alemão na IL do inglês dos falantes nativos de alemão, etc.). A fossilização pode ocorrer apesar de ótimos fatores de ensino e feedback corretivo; ela pode resultar, em especial, quando um aprendiz de língua percebe que as suas estratégias de comunicação são eficazes e adequadas.

Nesse caso, uma interlíngua é considerada uma coleção de hábitos e a fossilização a retenção de hábitos particulares. Os exemplos dados ilustram que os hábitos significam formas incorretas.

As definições de fossilização apresentadas neste capítulo, mesmo representando diferentes fases e perspectivas teóricas nos estudos de ASL, não são necessariamente incompatíveis umas com as outras.

Qualquer que seja a definição dada, o ponto ou argumento central da fossilização é a questão da estabilidade, de que existem formas que permanecerão no discurso do aprendiz permanentemente. Temos que levar em conta que a maioria dos aprendizes, senão todos, acham muito difícil, em muitas etapas de seu aprendizado de L2, mudar as formas da IL que correspondam a uma norma esperada da língua em estudo.

Eu sei que a fossilização existe. Eu também sei que a maioria dos professores e pesquisadores com quem eu tenho conversado para saber que o não-aprendizado é um problema persistente em ASL, que a fossilização, ou o cessar do aprendizado na IL, freqüentemente distante das normas da língua em estudo, é um caminho razoável para se olhar para esse não-aprendizado (SELINKER, 1992, p.251).

Após afirmar isso, Selinker relata que alguns dos teóricos (que ele chama de *opposing colleagues*), discordam desse argumento alegando ser "apenas uma questão de tempo", pois "o aprendiz não teve uma exposição apropriada à língua em estudo",

ou "o aprendiz não queria na verdade ser tão igual ao falante nativo". Mas embora esses fatores possam afetar a estabilização temporária de algumas formas da IL, causando um platô no desenvolvimento da mesma, eles não podem ser levados em conta quanto ao cessar permanente do aprendizado, então chamado de fossilização.

Para Nakuma, o que essas várias definições de fossilização mostram é que o fenômeno não está ainda bem entendido, tanto em termos do que ela é quanto em termos de como ela ocorre. O mesmo autor ainda argumenta que a fossilização parece ser um fenômeno muito mais complexo do que tem sido reconhecido.

Durante os estudos para a concretização deste trabalho, observamos que mesmo passados mais de 30 anos de pesquisa e especulação sobre a fossilização, ainda há um déficit nas informações para entendimento do assunto, o que nos leva a crer que somente estudos longitudinais podem prover dados apropriados a fim de nos dar a resposta para a ocorrência do fenômeno e que ainda há muito que se pesquisar sobre este tema. Além disso, cada indivíduo processa os conhecimentos adquiridos de forma peculiar e portanto, diferentes fatores podem levá-lo a produzir formas fossilizadas. O que pode ser uma causa para um aprendiz, pode não ser motivo de dificuldade para outro.

4 POSSÍVEIS CAUSAS DA FOSSILIZAÇÃO

Ao longo dos anos, o termo "fossilização" tem sido associado a uma vasta gama de comportamentos em aprendizes de L2. A falta de uniformidade exibida na contextualização e aplicação do termo, embora criando uma certa confusão na literatura é, no entanto, uma indicação dos avanços no entendimento geral do fenômeno. "Entre outras coisas, a fossilização não é mais um conceito monolítico, como era no início, mas um construto complexo ligado a uma miríade de manifestações de falha ligada ao processo de aquisição." (HAN, 2004).

As causas que levam um indivíduo a fossilizar são ainda questionáveis e, apesar de existir uma gama de pesquisas empíricas sobre o assunto, os motivos que desencadeiam o fenômeno não são nelas apresentados. Seria a fossilização uma falta de habilidade por parte do aprendiz para aprender uma segunda língua ou ela ocorre devido a variáveis individuais tal como as sociais e psicológicas?

No capítulo anterior, vimos que os conceitos teóricos da fossilização a interpretam de diferentes maneiras. Como consequência disso, os pesquisadores aplicam a esses conceitos termos referentes ao comportamento dos aprendizes, reconhecidos então como fossilizados, os quais mostram certos reflexos da fossilização, como por exemplo a transferência gramatical permanente (WEINREICH, 1953); o desvio do sistema da língua em estudo (NEMSER, 1961); a falta de domínio (CORDER, 1967); as recaídas (SELINKER, 1972) e o cessar permanente no aprendizado (SELINKER e LAMENDELLA, 1978).

Através da associação da fossilização com tais reflexos comportamentais, levantamos a hipótese de que variáveis individuais, como por exemplo a idade dos aprendizes, o acesso à Gramática Universal, o filtro afetivo segundo Krashen, a transferência da L1 para a L2 e o tipo de aprendizado (se formal ou informal) possam vir a explicar suas possíveis causas.

4.1 FOSSILIZAÇÃO E IDADE

O fator biológico da idade tem sido abordado em diversas pesquisas para entender o porquê de certos indivíduos adquirirem uma segunda língua com facilidade, enquanto que outros passam por inúmeras dificuldades para tal aquisição.

Muitos estudos que têm investigado a relação entre idade de aquisição e desenvolvimento de segunda língua estão focados na realização fonológica do aprendiz (pronúncia). Em geral, esses estudos têm concluído que aprendizes mais velhos quase inevitavelmente têm um notável sotaque estrangeiro. Brown (1980), por exemplo, ao definir fossilização, afirma que "este fenômeno é normalmente manifestado fonologicamente em 'sotaques estrangeiros' no discurso de muitos daqueles que aprenderam uma segunda língua após a adolescência".

Acredita-se que a relação entre a idade de um aprendiz e seu potencial de sucesso para adquirir uma segunda língua é assunto para muito debate, por tal característica ser mais fácil de definir e medir do que outras como a personalidade, a atitude ou a motivação, e que este fator pode ser uma das causas da fossilização.

Selinker e Lakshamanan (1993) tratam do assunto fazendo uma distinção entre "fossilização" e "desenvolvimento", que está baseada no fato de o fenômeno estar sendo observado em um adulto falante da L2 ou em uma criança falante da L2, respectivamente.

Essa distinção cria uma associação explícita entre "fossilização" e "idade adulta", de tal forma que o mesmo fenômeno que está sendo tratado como "desenvolvimento", quando observado em uma população [-adulta], é visto como fossilização, quando observado em uma população [+adulta].

A idade é responsável pelas diferenças físicas, cognitivas e afetivas dos aprendizes. Por exemplo, sabe-se que um adulto aprende uma L2 de forma diferente de uma criança aprendendo L1, o que reflete uma diferença na capacidade mental, a qual muda com a idade e que interage com o processo de aprendizagem de língua (BROWN, 1980).

Se as pesquisas mostram que uma criança adquire uma segunda língua semelhante a um nativo, se houver uma exposição regular a ela, e que, ao contrário, falantes que começam a adquirir a língua em estudo após a puberdade não atingem o mesmo grau de proficiência, acredita-se que a ocorrência da fossilização esteja ligada à idade na qual o falante começa a aprender a língua em estudo, pois o aprendiz adulto tem mais dificuldade para perceber seus erros e conseqüentemente fossiliza. De acordo com Han (2004, p.44), "aprendizes adultos de uma L2 são *universalmente pré-condicionados* (grifo da autora) à fossilização".

4.1.1 Larsen-Freeman e Long

Larsen-Freeman e Long (1991, p.153) alegam que "aparentemente, uma das explicações mais óbvias para a falta de sucesso de um adulto ao adquirir uma segunda língua é a questão da idade".

Ao tratarmos de ASL, a questão da idade do aprendiz ainda é um assunto bastante polêmico. Há muita controvérsia gerada em torno da questão da idade em que um uma pessoa é exposta pela primeira vez a uma L2, se em sala de aula ou naturalmente. Os autores reiteram que as razões para as diferenças entre adultos e crianças na aquisição de uma L2 não são bem entendidas. "Até entre os estudiosos que concordam que as diferenças relacionadas à idade existem, há desacordos ao tentar explicar tais diferenças." (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991, p.163).

Entre os pesquisadores há os que acreditam que o processo de ASL é o mesmo independente da idade do aprendiz, apenas com mais sucesso se o mesmo começa quando ainda criança (Genesee, Neufeld, Snow, Ellis). Outros argumentam que o processo de aprendizagem no adulto é mais rápido. Há ainda os que defendem que os adultos estão em desvantagem apenas em algumas áreas, como a fonologia (Hatch e McLaughlin). Portanto, há estudos que defendem a superioridade das crianças e outros que reconhecem os adultos como mais favorecidos. Krashen, Long e Scarcella (1979, citados em LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991, p.155), consideram que "os mais velhos são mais rápidos, mas os mais jovens são melhores", o que, de certa forma, caracteriza a ambigüidade na teoria.

4.1.2 Dulay, Burt e Krashen

Para Dulay, Burt e Krashen (1982, p.78), as crianças que aprendem uma segunda língua em ambientes naturais aproximam-se mais de um falante nativo do que um adulto. Os adultos podem apresentar um maior progresso inicialmente, mas as crianças quase sempre os superam. Consideram os autores que o momento decisivo da aquisição de língua acontece na puberdade, ou seja, crianças com idade abaixo de dez anos que experienciam uma comunicação natural na língua em estudo quase sempre atingem a proficiência de um nativo, enquanto que aqueles com idade acima de quinze anos raramente conseguem, apesar de chegarem muito próximo. Entre essas idades, metade obtém sucesso e metade não. Dulay, Burt e Krashen acrescentam ainda que as crianças têm mais sucesso do que os adultos ao aprenderem uma segunda língua, principalmente ao memorizar vocabulário e pronunciar palavras novas, porém elas não são sempre mais rápidas; já os adultos progredem mais rápido, especialmente nos estágios iniciais.

4.1.3 Lightbown e Spada

Lightbown e Spada também seguem uma linha teórica semelhante à dos autores acima citados, alegando que "alguns estudos de desenvolvimento de L2 de aprendizes mais velhos e mais novos que estão aprendendo em circunstâncias semelhantes mostram que, pelo menos nos primeiros estágios do desenvolvimento da língua, os aprendizes mais velhos são mais eficientes que os mais novos" (LIGHTBOWN e SPADA, 1993, p.42).

As autoras observam que crianças de famílias de imigrantes eventualmente falam a língua de sua comunidade com a fluência de um nativo, enquanto que seus pais raramente alcançam tal nível. Reiteram ainda que aprendizes de segunda língua adultos podem tornar-se muito capazes de se comunicar com sucesso, mas haverá sempre diferenças no sotaque e na escolha da palavra adequada durante o discurso.

Para Lightbown e Spada (1993, p.41), o aprendizado de língua que ocorre depois do final do período crítico pode não estar baseado nas estruturas inatas que contribuem para a aquisição de L1 ou L2 no início da infância. Aprendizes mais velhos dependem de habilidades de aprendizagem mais gerais – as mesmas que eles devem usar para aprender outros tipos de habilidades ou informações; sendo assim, é difícil comparar um aprendiz adulto com um aprendiz criança, pelo fato de que as condições de aprendizado serem freqüentemente diferentes.

4.1.4 Lenneberg

Em 1967, Lenneberg propôs uma hipótese para o aprendizado de língua chamada de Hipótese do Período Crítico (HPC)⁶. O autor sugere que há um período durante a vida humana entre a infância e a puberdade (idade entre 2 a 13 anos) que é crítico para o aprendizado de línguas e durante o qual o aprendizado pode ter sucesso tornando-se depois disso marginal. Tal período é avaliado através de uma série de processos neurológicos, tais como: lateralização das funções cognitiva, lingüística e perceptual; proliferação dos neurônios no córtex cerebral; aumento dos neurotransmissores e a variação de amplitudes em certas ondas do cérebro. Dentro da proposta do autor, isso acontece durante os primeiros anos de vida e se estabiliza por volta da puberdade, sugerindo que adolescentes e adultos não operam suas capacidades inatas de aquisição de línguas tão bem quanto as crianças.

Sobre a HPC na aquisição de segunda língua, Lenneberg esclarece o seguinte:

Muitos indivíduos de inteligência comum são capazes de aprender uma segunda língua depois do começo de sua segunda década, apesar da incidência ' língua- aprendizado – bloqueio' aumentar rapidamente depois da puberdade. A aquisição automática a partir de uma mera exposição a uma dada língua também parece desaparecer depois dessa idade, e as línguas estrangeiras são ensinadas e aprendidas através de um grande esforço. Sotaques estrangeiros não podem ser dominados facilmente após a puberdade. Porém, uma pessoa pode aprender a se comunicar em uma língua estrangeira aos quarenta anos (LENNEBERG, 1967, p.176).

⁶Em inglês, Critical Period Hypotheses (CPH).

A explicação neurológica de Lenneberg revela que as duas metades do cérebro (esquerda e direita) desenvolvem diferentes funções que se iniciam na infância e se completam na puberdade. Antes da puberdade existe um período durante o qual o cérebro é mais plástico e permite, entre outras coisas, a transferência de uma função de um hemisfério para outro; mas, ao se iniciar a puberdade, essa plasticidade desaparece, o que resulta na lateralização da função da linguagem para o hemisfério esquerdo do cérebro. Ou seja, a capacidade neurológica de entender e produzir a linguagem, que inicialmente envolve ambos os hemisférios do cérebro, passa a ser lentamente concentrada no lado esquerdo para a maioria das pessoas. Com isso, a dificuldade crescente que aprendizes mais velhos experienciam foi vista como resultado direto dessa mudança neurológica, pois mudanças no cérebro mudam a natureza de aquisição de uma L2.

É importante observar, porém, que a proposta de Lenneberg não especifica se a habilidade para língua declina somente no final do período crítico (PC); se a mudança no ponto crítico é brusca ou gradual; se o PC afeta todos os aspectos do desenvolvimento da língua ou poucos; se o PC é apenas biológico ou se há outros aspectos envolvidos na capacidade de aprender, o que torna este enfoque bastante abrangente e incerto.

4.1.5 Patkowski

Questiona-se também se os fatores lingüísticos como a sintaxe, a morfologia e a aquisição do léxico seriam dependentes da idade da aquisição da mesma forma que o desenvolvimento fonológico. Um estudo que tenta responder essas questões foi feito por Patkowski em 1980.

Patkowski estudou o efeito da idade na aquisição de uma segunda língua relacionando-a a fatores além do sotaque. O pesquisador levantou a hipótese de que, mesmo se o sotaque fosse ignorado, somente aqueles que começaram a aprender sua segunda língua antes dos 15 anos poderiam atingir o domínio de um

nativo daquela língua. Para tal estudo, Patkowski examinou o inglês falado de 67 imigrantes que viveram nos Estados Unidos por mais de cinco anos, mas que começaram a aprender a língua em diferentes idades. O inglês falado de 15 americanos nativos com uma educação de alto nível semelhante a dos imigrantes também foi examinado e o discurso deles serviu como base para entender que nível da L2 deveria ser alcançado pelos aprendizes.

O estudioso gravou uma longa entrevista com cada um dos sujeitos e transcreveu amostras de cinco minutos de cada uma delas a fim de que os resultados não fossem afetados pelo sotaque. As amostras foram avaliadas por juízes falantes nativos da língua treinados para a atividade, aos quais foi pedido que classificassem cada falante numa escala de 0 a 5 representando nenhum conhecimento da língua (0) ou um nível de inglês esperado de um falante nativo educado (5).

O objetivo de Patkowski era descobrir se havia diferença entre aqueles que começaram a aprender inglês antes da puberdade e os que começaram a aprender mais tarde. E, além da idade, ele se baseou em outras características e experiências para medir ou explicar o sucesso dos aprendizes em uma L2, como por exemplo, o grau de domínio da língua, o tempo de permanência do falante nos Estados Unidos, bem como a quantidade de instrução formal de inglês como segunda língua que o aprendiz teve.

Os resultados da pesquisa mostraram que trinta e dois dos trinta e três sujeitos que tinham começado a aprender inglês antes dos quinze anos pontuaram de 4+ ou 5, enquanto que a maioria dos aprendizes pós-puberdade atingiram níveis mais baixos.

Portanto, Patkowski teve a confirmação de que havia, naturalmente, alguma relação entre outros fatores e o sucesso na aprendizagem, porém, tudo levava a crer que a idade estava extremamente ligada a esses fatores. Por exemplo, o tempo de residência nos Estados Unidos às vezes parecia ser um bom prognóstico; no entanto, enquanto era verdade que uma pessoa que viveu no país por quinze anos falava

melhor do que uma que viveu lá por dez anos, observava que aquela que tinha mais tempo de residência havia chegado no local com menos idade.

Com isso, o autor concluiu que a idade de aquisição é um fator muito importante ao se estabelecerem limites no desenvolvimento do domínio de uma segunda língua, e que esses limites não se aplicam somente ao sotaque. Esses resultados deram grande suporte à hipótese do período crítico para a aquisição de segunda língua.

4.2 ACESSO À GRAMÁTICA UNIVERSAL

4.2.1 A Gramática Universal na Aquisição da L1

A Gramática Universal, doravante GU, teoria desenvolvida pelo lingüista Noam Chomsky, na qual a aquisição de uma linguagem não é produto de formação de hábito, como acreditavam os behavioristas, mas uma formação de regras, "descreve o conhecimento lingüístico como sendo constituído de princípios universais, que não variam de uma língua para outra, porque estão embutidos na mente humana, e de parâmetros que restringem as variações entre as línguas dentro de determinados limites", como afirma Moreira (2000) e conforme já foi citado no item 3.7 desta pesquisa.

Chomsky reconhecia que as crianças são biologicamente programadas para línguas, as quais se desenvolvem nelas da mesma maneira que outras funções biológicas, como aprender a andar, por exemplo. Qualquer criança, em condições normais, aprenderá a andar desde que lhe sejam dadas condições para isso. Pois, para Chomsky, a aquisição de uma língua é muito semelhante ao desenvolvimento de caminhar. Se o ambiente em que a criança vive e as pessoas que falam com ela oferecerem uma contribuição básica, o seu dom inato de analisar o insumo recebido a levará a estabelecer a estrutura sintática, morfológica e lexical da sua L1. A aquisição da primeira língua é, desta forma, considerada inconsciente, já que ela acontece com

as crianças de forma não intencional. Tal posição ficou conhecida na literatura como teoria **inatista**.

Larsen-Freeman e Long (1991, p.57) comentam que, no início dos anos 60, inspirados pela teoria de Chomsky de aquisição de língua, pesquisadores começaram a estudar a fala de crianças aprendendo inglês como L1. O que esses pesquisadores procuravam fazer era caracterizar o desempenho dessas crianças descrevendo um sistema de regras que levaria em conta as declarações produzidas por elas. Chomsky postulava uma teoria na qual se acreditava que seres humanos possuem uma certa predisposição inata de induzir as regras da língua em estudo através do insumo ao qual estariam expostos. Uma vez adquiridas, essas regras permitiriam ao aprendiz compreender e criar novas declarações, as quais ele não entendia e nem produzia quando ainda estava limitado a somente imitá-las.

Avaliando os erros cometidos por aquelas crianças, os pesquisadores observaram que elas produziam declarações do tipo *She doesn' t wants to goe I eated it*, as quais indicaram que elas internalizavam as regras de concordância sujeito-verbo e a formação do passado em inglês, respectivamente, mas não dominavam ainda as limitações de tais regras. Porém, tais erros mostraram que as crianças não estavam simplesmente repetindo formas do insumo que elas receberam, mas sim generalizando regras.

Aprendizes de L2 podem vir a cometer erros semelhantes, que nesse caso não acontecem devido à interferência da L1, mas por uma ocorrência de transferência intralingüística, na qual as regras são calculadas através de um processo de formação de hipótese.

Larsen-Freeman e Long (1991) consideram que, ao se expor a uma língua estrangeira, os aprendizes formam hipóteses sobre a natureza de certas regras dessa língua. Eles então testam suas hipóteses ao produzir declarações na língua em estudo e então começam a perceber a diferença entre o que eles estão produzindo e as formas corretas da língua à qual estão expostos e, a partir disso, modificam suas hipóteses até que seus discursos se aproximem da L2.

4.2.2 A Gramática Universal na Aquisição da L2

Há várias pesquisas que investigam a possibilidade de acesso à GU na aquisição da L2, as quais procuram esclarecer até que ponto o modelo de princípios e parâmetros pode estar envolvido nesse processo.

Flynn observa que, se os princípios da GU caracterizam uma faculdade da linguagem que é biologicamente determinada e que está presente na aquisição de uma L1, é possível considerar que esses princípios possam ter seu papel também na aquisição da L2 (FLYNN, 1989, p.92).

Segundo White (1990, p.127), é muito difícil distinguir empiricamente entre os efeitos da GU e a transferência, mas a GU está disponível para o aprendiz de L2 ainda que mediada pelo conhecimento da L1.

Enquanto Flynn e White asseguram que o aprendiz de L2 tem acesso à GU, autores como Schachter (1996), citada em Han (2004, p.30), sugerem o contrário, alegando que a falta de acesso dos aprendizes adultos à GU contribui para sua aquisição incompleta da L2. Afirma a autora: "...o aprendiz adulto de uma L2 não tem um acesso independente à GU – daí o fato de as gramáticas de L2 formadas por adultos serem necessariamente incompletas".

Cook (1985), citado em Cook e Newson (1996, p.291), apresenta três diferentes possibilidades para explicar a relação existente entre a GU e a aprendizagem da L2:

- 1) A **posição de acesso direto** à GU que sugere que a aprendizagem da L2 ocorre da mesma forma que a aprendizagem da L1 e que os princípios fazem parte da gramática da L2, do mesmo modo que eles fazem parte da gramática da L1. Cook afirma que, de acordo com essa posição, tanto a aquisição da L2 como a aquisição da L1 são processos mentais implícitos, dos quais os aprendizes não estão conscientes (COOK e NEWSON, 1996, p.292; COOK, 1994, p.483).

- 2) A **posição de acesso indireto** considera que a GU não está disponível para a aquisição da L2, exceto por intermédio da gramática da L1; logo, o conhecimento da L2 está ligado ao conhecimento da L1. Dentro dessa possibilidade, o aprendiz adquire a L2 ao ouvir amostras de linguagem, mediados por seu conhecimento da L1.
- 3) Na **posição de nenhum acesso**, a GU não está disponível para a aquisição da L2. Os processos de aquisição da L1 e da L2 são paralelos, mas não há qualquer conexão com a GU. Acredita-se que a competência na L1 é diferente da competência na L2, porque são criadas de maneiras diversas. A aprendizagem da L2, de acordo com essa visão, pode ser vista como um processo explícito, no qual as características da língua são ensinadas através de diferentes métodos de ensino e adquiridas por eles de forma consciente.

Cook e Newson comentam que o problema de escolher entre os três modelos de acesso é que eles podem ser verdadeiros para diferentes aprendizes, ou para diferentes aspectos da língua em relação a um mesmo aprendiz. Desse modo, para os autores, todos os modelos de acesso são possíveis (COOK, 1994, p.493; COOK e NEWSON 1996, p.295).

Os estudiosos (1996, p.125) comparam a aquisição da L1 com a aquisição da L2 mostrando que uma criança, ao aprender a sua L1, progride de um estado inicial (S_0), no qual ela possui apenas o seu dom inato, para um estado estável (S_s) final em que passará a ter um conhecimento grande da sua língua materna, com exceção do léxico. O processo, porém, não é o mesmo para o aprendiz de uma L2, porque este já conhece a sua L1 e possui, portanto, uma exemplificação da GU. Com isso, o estado inicial de sua aquisição da L2 não é nulo, pois já contém uma gramática completa com princípios e parâmetros estabelecidos. Contudo, os autores questionam sobre o grau de influência dos parâmetros da L1 sobre a aprendizagem da L2, já que o mesmo traz à tona a questão da transferência (positiva e negativa)

ou, em outras palavras, se o aprendiz de L2 transfere os parâmetros da L1 para a nova língua. Já White (1993, p.218), assegura que, "ao considerarmos o potencial da GU na aquisição de L2, o fato de aprendizes de L2 já conhecerem uma língua os leva à transferência".

Ao defender que a GU tem um papel ativo na aquisição de L2 em adultos, mesmo que através dos parâmetros da L1, White (1990, p.228) reconhece que as propriedades da GU, em particular os parâmetros, contribuem para uma explicação da transferência.

Em um de seus estudos, White (2000, p.133) afirma que a tarefa de adquirir uma L2 é semelhante à da L1 no sentido de que, em ambas, o aprendiz deve adquirir uma representação mental baseada no insumo recebido. Porém, os meios, o processo e o resultado final dessas duas fases podem ser bem diferentes, pois não se sabe exatamente quando o aprendizado de L2 se inicia: se a partir da gramática da L1 ou não. Para esclarecer este fato, a autora sugere a existência de cinco diferentes perspectivas que indiquem o estágio inicial da L2, distintas umas das outras e baseadas em dois itens: a extensão da transferência (se total, parcial ou nenhuma) e a extensão do acesso à GU (se for total, parcial ou nulo). As cinco posições seriam: 1) transferência total/acesso parcial; 2) nenhuma transferência/acesso total; 3) transferência total/ acesso total; 4) transferência parcial/ acesso total e; 5) transferência parcial/acesso parcial.

White explica a fossilização de acordo com a terceira posição de transferência total/acesso total, na qual a L1 é vista como o estado inicial e a gramática que o aprendiz hipotetiza age como um filtro, impedindo que certos aspectos do insumo da L2 sejam notados. Desta forma, não se espera que os aprendizes atinjam a gramática de L2 porque as propriedades da gramática da L1 pode impedi-los de perceber estruturas relevantes da língua em estudo, levando-os à fossilização.

A fixação de alguns parâmetros e não de outros se deve a uma variação interpessoal, o que caracteriza a IL de cada aprendiz.

Uma segunda hipótese para esclarecer o fenômeno da fossilização, de acordo com a gramática gerativa, está na argumentação de Flynn, que afirma que os aprendizes de uma L2 precisam ser expostos a exemplos suficientes de sentenças apropriadas para que possam reconhecer um ajuste ou desajuste nos valores dos parâmetros existentes entre a L1 e a L2. Quando a L1 e a L2 se ajustam ao mesmo parâmetro, a aquisição é facilitada; por outro lado, quando os parâmetros da L2 não se ajustam àqueles já estabelecidos na L1, a aquisição é mais demorada, já que os aprendizes precisam estabelecer novos valores para o parâmetro a ser adquirido (FLYNN, 1989, p.104).

González (1994, citado em Marciniuk, 2004, p.98), comenta sobre a semelhança entre duas línguas. Para o autor, “quanto maior a distância entre duas línguas, menor a possibilidade de ocorrerem empréstimos da L1, e menor a probabilidade de erros de aprendizagem”. Considera também que, entre duas línguas relativamente próximas, como é o caso do português e do espanhol, a incidência de erros de empréstimo é consideravelmente maior. É preciso observar que a explicação para esse tipo de afirmação se baseia em considerações de caráter cognitivo e não na teoria da gramática gerativa, utilizada por Flynn.

Na perspectiva cognitivista, a semelhança entre duas línguas pode prejudicar a capacidade de o aprendiz de perceber aspectos da língua em estudo, o que pode interferir no processo de aprendizagem.

4.3 O FILTRO AFETIVO – A TEORIA DE KRASHEN

Uma das mais conhecidas e mais influentes teorias de ASL nos anos 70 e início dos 80 foi a Teoria do Monitor de Krashen (TM). "A TM foi vista no início, não como uma teoria de ASL, mas como um modelo de desempenho de L2" (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991, p.240). Três hipóteses que fazem parte dessa teoria merecem destaque nesta pesquisa: a hipótese do monitor, a hipótese do insumo e a hipótese do filtro afetivo.

4.3.1 A Hipótese do Monitor

Krashen (1985) afirma que dois sistemas de conhecimento separados são a base para o desempenho em L2. O primeiro, e mais importante, é o sistema de **aquisição**, que consiste de um conhecimento subconsciente da gramática de L2, como aquele que os falantes nativos têm de sua primeira língua. O segundo, e menos importante, é o de **aprendizagem**, produto de instrução formal (tipicamente do ensino de línguas em sala de aula), o qual compreende o conhecimento consciente de regras "fáceis" de aquisição de L2, tais como concordância de sujeito-verbo ou pluralização de NPs em inglês. Portanto, os diferentes desempenhos do aprendiz são o resultado de que ele está 'adquirindo' ou 'aprendendo' a gramática. De acordo com essa distinção, os dois tipos de gramática são armazenadas separadamente na mente do aprendiz.

Para Seliger (1988, p.33), a gramática aprendida somente pode ser acessada quando três condições são encontradas:

1. O aprendiz deve ter tempo para pensar sobre a regra da gramática que está armazenada no recurso monitor (Gramática aprendida).
2. O aprendiz deve concentrar sua atenção não apenas no ato da comunicação, no conteúdo da mensagem, mas também e principalmente na forma.
3. O aprendiz deve conhecer a regra.

O monitor é aquela parte do sistema interno responsável pelo processo lingüístico consciente. Quando um aprendiz realiza um exercício repetitivo que requer atenção consciente na forma lingüística, ou quando ele memoriza um diálogo, o processo consciente acontece e o monitor está sendo usado.

Para Dulay, Burt e Krashen (1982, p.59), o grau em que o monitor é usado depende da idade do aprendiz, da quantidade de instrução formal que ele recebe, da natureza e do foco requerido por uma tarefa verbal sendo realizada e da sua

personalidade individual, o que freqüentemente resulta em muita autocorreção e hesitação na fala.

Aprendizes variam no uso de seus monitores. Krashen tenta explicar essas variações do monitor alegando que há três tipos de usuários: os *overusers*, que usam o monitor todo o tempo; os *optimal users* que o usam apropriadamente e os *underusers*, que são aqueles que não aprenderam ou que preferem não usar seu conhecimento consciente.

Dentre os pesquisadores que discordam em alguns aspectos da teoria de Krashen, destaca-se Barry McLaughlin. Para ele, a distinção dada por Krashen entre aquisição e aprendizagem não está definida claramente e, portanto, é impossível determinar qual dos dois processos está operando num caso particular. Com isso, a afirmação central da teoria, de que aprendizado não pode se tornar aquisição, não pode ser testada empiricamente. McLaughlin (1989) sugere que nem a noção de aquisição que Krashen lançou parece ser consistente com a teoria lingüística atual.

Com relação à hipótese do monitor, McLaughlin esclarece que o próprio Krashen foi forçado, pela evidência empírica, a impor severas restrições às condições exigidas para o seu uso, e em seus escritos mais recentes, dá pouca importância para ele.

4.3.2 A Hipótese do Insumo

Krashen desenvolveu idéias relacionadas ao tipo de insumo que seria necessário para um aprendiz desenvolver a gramática da segunda língua. Essa parte da teoria do monitor, que se tornou conhecida como a hipótese do insumo, declara basicamente que nós nos movemos dos estágios da nossa gramática (que são conhecidos) para novos estágios de desenvolvimento, estando expostos ao insumo que vai um pouco além do que nós já conhecemos, ou, em outras palavras, vai um pouco além da capacidade do aprendiz, o que Krashen denominou de "insumo + 1" ou (i + 1).

Seliger acredita que há vários problemas com essa hipótese (SELIGER, 1988, p.35). Dentre eles, explicar a razão pela qual existem diferenças no desempenho dos indivíduos, mesmo estando estes expostos ao mesmo insumo numa mesma situação, como a de sala de aula.

Um segundo problema levantado com a hipótese do insumo é como um novo conhecimento da língua alcança a gramática desenvolvida e é embutido nela. Apesar de ser lógico assumir que o insumo deve estar disponível para um aprendiz de língua para que esta última seja aprendida, sabe-se muito pouco sobre a sua natureza. Dizer somente que o insumo compreensível é necessário para a aquisição de língua acontecer não nos leva na realidade a um entendimento do processo.

Na visão de McLaughlin (1989), a hipótese do insumo não é testável, porque não foi dada na teoria nenhuma definição do conceito-chave ' insumo compreensível' . Reitera o autor que esta hipótese também falha em explicar a eliminação das formas incorretas, e não faz nenhuma distinção entre métodos instrucionais diferentes que, se aplicados de formas eficazes, possam vir a ser fontes de insumo compreensível.

4.3.3 A Hipótese do Filtro Afetivo

O filtro é um dos fatores do processo interno que opera subconscientemente quando as pessoas aprendem uma segunda língua. O termo ' filtro' é usado para se referir a fatores afetivos, como motivos, necessidades, atitudes, e estado emocional do aprendiz, e conforme alegam Dulay, Burt e Krashen (1982, p.46), ele parece ser o primeiro principal obstáculo que os dados da nova língua encontram antes de serem processados. É o filtro que determina que modelos da língua em estudo o aprendiz selecionará, a que partes da língua prestará a atenção primeiro, quando os esforços para aquisição devem cessar e com que rapidez um aprendiz pode adquirir uma língua. Falta de motivação, baixa auto-estima e ansiedade, de acordo com Krashen, podem combinar com um aumento do filtro e formar um bloqueio mental.

Dulay, Burt e Krashen (1982, p.47) ressaltam que "circunstâncias sociais influenciam o filtro". Por exemplo, a inclusão de uma língua estrangeira na escola, traz motivação ao estudante para aprendê-la. As características de uma comunidade que fala uma língua particular influenciam as atitudes que um aprendiz desenvolve em direção àquela língua.

Para McLaughlin (1989), a hipótese do filtro afetivo também é de validade questionável porque Krashen não deu nenhuma explicação coerente para o desenvolvimento do filtro afetivo e nenhuma base para relacioná-lo a diferenças individuais no aprendizado de língua. A hipótese é incapaz de prever com precisão o curso do desenvolvimento lingüístico e seu resultado.

A teoria de Krashen explica a fossilização através da hipótese do filtro afetivo primeiramente por seu caráter subconsciente, pois o aprendiz que apresenta formas fossilizadas não percebe que as produz. Da mesma forma, se o filtro determina quando os esforços para a aquisição devem cessar, a fossilização estará presente conforme a definição dada por Nakuma (1998), citado no capítulo 2 dessa pesquisa, pois o aprendiz acredita que já adquiriu determinada forma da língua e não se esforça em corrigi-la.

Ao tecer suas críticas sobre a Teoria de Krashen, McLaughlin chama a atenção para um problema que diz respeito à eliminação das formas incorretas:

Se o aprendiz tiver aprendido formas intermediárias incorretas, pelo sistema de Krashen não há maneira de mudar estas formas, exceto através de insumo mais compreensível. De acordo com a teoria, a aquisição não é afetada por dados negativos ou ensino estrutural específico. Krashen reconheceu este problema: a teoria prevê que a erradicação das formas fossilizadas que resultam da aquisição de formas intermediárias será difícil... A mesma também prevê que exercícios e a atenção consciente à forma não serão uma cura permanente - usar o Monitor consciente apenas encobrirá temporariamente o erro, e a aprendizagem não se torna aquisição (MCLAUGHLIN, 1989).

Para o autor, estas formas somente poderiam ser eliminadas através de grandes doses de insumo compreensível. Porém se o aprendiz não consegue esquecer, ou "desadquirir" determinadas formas então assimiladas, ele pode ser capaz de criar uma nova língua, uma nova versão, um novo "dialeto" da língua em estudo e, conseqüentemente, fossilizará.

4.4 TRANSFERÊNCIA

O conceito de transferência, um dos assuntos centrais nas pesquisas em ASL, teve sua origem na hipótese da análise contrastiva, aceita nos anos 50 e 60. Esta hipótese, enraizada no behaviorismo, sustenta que a principal barreira para ASL se origina da interferência criada pelo sistema da L1.

No final dos anos 60, como resultado da influência de Chomsky, uma nova perspectiva no aprendizado de línguas emergiu e o aprendizado de L2 passou a ser considerado como um processo ativo, no qual o indivíduo conscientemente constrói e testa hipóteses sobre a língua em estudo. Nesta nova perspectiva, a L1 é considerada como base para o aprendizado de um novo sistema lingüístico, mais do que um fator de interferência (KODA, 1997, p.36).

Ainda nos anos 60, Selinker iniciou um reconceito de transferência dentro de um quadro cognitivo no qual os alunos se baseiam na sua L1 para formar hipóteses da interlíngua. Eles não constroem regras sem um conhecimento prévio, mas trabalham com qualquer informação à sua disposição e isto inclui seus conhecimentos da L1. De acordo com esta visão, a transferência não é uma "interferência", mas um processo cognitivo.

O sentido da transferência é amplamente abordado nos estudos de Selinker, principalmente quando ele trata da fossilização. De acordo com o autor, no aprendizado de uma L2, a linha condutora é a língua materna. Ao levantar questões sobre a ocorrência da transferência e da fossilização, Selinker (1992, p.238) sugere a criação de uma teoria de aquisição de ASL e estudo da IL que dê conta de prever o fenômeno da transferência, respondendo assim às questões de quando ela ocorre e o que realmente é transferido de uma língua para outra.

Richards (1985) afirma que, atualmente, a transferência não é vista como uma manifestação de incapacidade do aluno de resistir às normas da L1, mas sim como uma interação no processo de desenvolvimento da L2.

A definição mais comum, ou mais conhecida, para transferência foi proposta por Odlin (1989, p.27), a qual diz que "a transferência é a influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua em estudo e qualquer outra língua previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida". No entanto, o próprio Odlin admitiu que os termos ' influência' e ' adquirida' são vagos ou parcialmente entendidos nesta definição, pois a influência parte de um julgamento consciente ou inconsciente do aprendiz de que algo na língua nativa e na língua em estudo são semelhantes, ou exatamente a mesma coisa. Porém, as condições que desencadeiam estes julgamentos de semelhança ou identidade não são bem entendidas. Além disso, para Jarvis (2000, p.251), a definição de Odlin não indica como os exemplos de transferência são identificados.

Segundo White (1993, p.218), pesquisas apontam os parâmetros da GU para investigar a transferência, alegando que se ela está disponível para aprendizes de L2, podendo explicar e prever casos de transferência na língua, dentro da suposição de que aprendizes aplicam seus parâmetros da L1 à L2.

De acordo com Kellerman (1995, p.128), os aprendizes têm percepções, considerando os fatores lingüísticos da sua própria língua; desta forma eles tratam alguns fatores como potencialmente transferíveis e outros potencialmente não transferíveis.

Na verdade, ao tratarmos da questão da interlíngua, o termo transferência está muito presente. Ellis (1997) nos diz que a transferência da L1 é a influência que a língua materna do aprendiz exerce na aquisição de uma L2. A língua materna é uma das fontes de erro no aprendizado e neste caso é chamada de "transferência negativa", entretanto há casos em que a L1 do aprendiz pode facilitar a aquisição da L2.

O estágio de desenvolvimento de um aprendiz também influencia na transferência da L1. Isso está claramente evidente na forma com que os indivíduos aprendem ' atos de fala' , como pedidos, desculpas e recusas. Eles inicialmente não tentam transferir sua L1 aos atos da fala, mas, ao invés disso, dependem de pequenas fórmulas, como: *Can I have a _____?* Mais tarde, porém, à medida que a proficiência deles se desenvolve, eles podem tentar caminhos para usar estes atos

de acordo com as normas da L1. Por exemplo, ao recusar convites, falantes japoneses proficientes em inglês, às vezes, tentam copiar o alto nível de formalidade exigido na sua língua materna.

Na opinião de Jarvis (2000), a transferência é um fenômeno amplamente reconhecível toda vez que é manifestado; contudo, apesar da miríade de estudos desenvolvidos sobre este assunto, ainda se questiona de que forma a L1 de um indivíduo interfere no aprendizado de uma L2 e a que grau pode chegar tal influência. Baseado nos estudos de Ellis (1994), Jarvis (2000, p.260), sugere que há alguns fatores capazes de promover ou inibir a transferência, entre os quais: idade; personalidade, motivação e atitude; *background* social, educacional e cultural; *background* de outras línguas aprendidas (L1s e L2s); tipo e quantidade de exposição à língua em estudo; proficiência na língua em estudo; distância entre a L1 e a L2; e tipos de tarefas e área de uso da língua. O autor esclarece que a ordem em que os fatores estão listados não indica sua relativa importância, mas que todas estas variáveis são relevantes em uma análise sobre a influência da L1.

Acredita-se que a transferência ocorre em todo o processo de aquisição de L2, e que ela seja inevitável, pois um aprendiz adulto, involuntariamente, traz consigo o conhecimento da sua L1, diferente de uma criança que, ao aprender sua língua materna, parte de um estágio "zero". O que o pesquisador em ASL vai encontrar são diferentes efeitos da L1 em questão. Por exemplo, os itens que um falante de japonês transfere da sua L1 não são os mesmos de um falante de português.

4.4.1 Transferência Interlingüística

Os estágios iniciais do aprendizado de uma segunda língua são caracterizados por uma grande quantidade de transferência interlingüística, ou seja, da língua nativa para aquela em estudo (CORDER, 1981). Para o autor, nesses estágios, antes que o sistema da L2 se torne familiar, a língua nativa é o único sistema lingüístico na experiência prévia do aprendiz. Corder cita como exemplo os aprendizes

de inglês que dizem *sheep* no lugar de *ship*, ou *the book of Jack* ao invés de *Jack' s book* e atribui esses erros a uma transferência interlingüística negativa. Porém, não é sempre claro que um erro é o resultado da transferência da língua nativa: "Aprender uma segunda língua... constitui uma tarefa diferente de aprender a primeira língua. Os problemas básicos não ocorrem da dificuldade nos fatores da nova língua, mas dos hábitos criados pela primeira." (FRIES, 1945 citado em ODLIN, 1989, p.15).

4.4.2 Transferência Intralingüística

Erros intralingüísticos ou interferência intralingüística é a transferência negativa de itens dentro da própria língua em estudo, ou a generalização de regras desta língua (*overgeneralization*). Os estágios iniciais do aprendizado de línguas são caracterizados pela predominância da transferência interlingüística, mas, a partir do momento em que o aprendiz começa a adquirir partes do novo sistema, cada vez mais a transferência intralingüística é manifestada.

De acordo com Brown (1994), na mente dos alunos uma grande quantidade de coisas que eles dizem ou compreendem parece ser logicamente correta. Um aprendiz que fala, por exemplo, *Does John can sing?* ou ainda *He goed*, acredita firmemente estar usando a gramática correta, porque ele internalizou uma regra sistemática que requer o uso do auxiliar *Do/Does* na formulação de perguntas em inglês, e o acréscimo do morfema *ed* a um verbo para expressar uma ação no passado.

4.5 O APRENDIZADO FORMAL E INFORMAL

O aprendizado de uma segunda língua, como qualquer outro, pode ser formal ou informal. Nesta pesquisa, consideramos ensino formal aquele que ocorre dentro de uma sala de aula, com um professor e seus materiais didáticos; já o ensino informal será visto como aquele que ocorre fora da sala de aula e sem a presença de um tutor, (também chamado de aprendizado natural). É necessário

distinguir os dois tipos de ambientes porque a comunicação que ocorre em cada um é, em muitos aspectos, bem diferente.

No contexto de sala de aula, o professor, ou até mesmo o material adotado por ele, podem levar o aprendiz a levantar hipóteses falsas sobre a língua que está aprendendo, o que Richards (1971) chama de ' falsos conceitos' e Stenson (1974) chama de "erros induzidos". Estudantes podem vir a cometer erros por causa de uma explicação errônea do professor; pela apresentação defeituosa de uma estrutura ou palavra em um livro texto; ou ainda por causa de um modelo que foi memorizado através de um *drill*, mas não propriamente contextualizado. Já o contexto de aquisição de língua em ambiente natural e sem professor pode levar à aquisição de variantes que podem ser consideradas como erros ou forma fossilizadas.

O ambiente de sala de aula e a instrução formal podem fazer diferença em ASL. Esse é um assunto importante, porque levanta as questões do papel exercido por fatores ambientais, do professor e do método de ensino. O discurso apresentado pelo orientador em sala de aula pode ser distorcido em comparação com o ambiente natural. Tal distorção pode ocorrer pelo fato de haver uma preocupação muito grande em instruir mais do que se comunicar, o que pode levar o aprendiz à fossilização.

Por outro lado, o aprendizado em ambientes naturais também pode levar um indivíduo a produzir formas fossilizadas. Coulter, citado por Selinker (1992), realizou um estudo no qual avaliou o inglês de dois russos nativos, com idade de 65 e 73 anos, os quais aprenderam inglês fora de sala de aula ao chegarem aos Estados Unidos: "Os sujeitos fossilizados no estudo de Coulter estão envolvidos no que chamamos hoje de aprendizado ' sem tutor' (grifo do autor) ou aquisição natural." (SELINKER, 1992, p.132).

O ensino de línguas pode ter muitos propósitos. Um deles tem sido tradicionalmente ensinar ao aprendiz os sistemas formais da L2, em particular a gramática, apesar de a fonologia e o léxico também receberem certa atenção. A propósito disso, deve-se investigar o papel da instrução formal na ASL.

Han (2004, p.125) afirma que "a influência da língua nativa é um dos maiores determinantes da falta geral de sucesso no aprendizado de L2 de um adulto, porém o grau dessa falta pode variar de indivíduo para indivíduo devido ao funcionamento de outras variáveis, dentre elas a instrução". Entenda-se por instrução, aqui, a metodologia usada pelo professor. Já autores como Ellis (1988) acreditam que uma das características da instrução é que ela pode tentar evitar a fossilização. Ele alega que "aprendizes precisam de instrução focada na forma, para torná-los conscientes dos fatores gramaticais que têm pouca importância comunicativa e constituem normas da língua em estudo. Em outras palavras, a instrução formal serve para prevenir a fossilização".

Os métodos aplicados em um ambiente de sala de aula fazem muita diferença em ASL, porém nem todos trazem sucesso de forma igual e, em alguns casos, eles podem até mesmo impedir a aprendizagem (PICA, 1994 citada em HAN, 2004).

Ao considerar o papel dos métodos na ASL de adultos, Han (2004, p.161) examinou o potencial positivo da instrução formal, bem como o seu impacto negativo na aprendizagem. No lado positivo, além de acelerar amplamente o processo de aprendizagem, ela pode aumentar a sensibilidade dos aprendizes às propriedades formais da língua em estudo. Nesse sentido, para a autora, a instrução formal pode servir para prevenir a fossilização. Quanto ao aspecto negativo, ela esclarece que "a instrução formal pode, em alguns casos, impedir a aprendizagem devido à ampla existência de estabelecimento interno de limitações que ela propicia". No espaço que Han chama de "limitado", onde ocorre a instrução formal, são identificados três recursos potenciais que levam os indivíduos a uma experiência de aprendizado restritiva: o insumo de sala de aula, as estratégias pedagógicas e a oportunidade para prática, os quais, na opinião da autora, abafam ou impedem o desenvolvimento do aprendizado e, conseqüentemente, promovem a fossilização.

Afirmar que um tipo de aprendizado prevalece sobre outro no sentido de promover a fossilização é um tanto quanto arriscado. Em ambos os tipos (formal ou informal) há que se considerar as diferentes condições em que cada um ocorre e os

indivíduos envolvidos no processo (professor e aprendiz). Tanto em um ambiente quanto em outro, as diferenças individuais do aprendiz, tais como idade, motivação, interesse e percepção podem caracterizar um resultado positivo ou não na aprendizagem de uma L2.

No ambiente informal, por exemplo, se o indivíduo não percebe determinados sons, os quais não está acostumado a ouvir na sua língua materna, ele poderá produzir formas fossilizadas, pois não há neste ambiente um tutor para instruí-lo quanto à forma correta.

Já no ambiente formal, o papel do professor é extremamente importante visto que, se o mesmo apresentar um baixo nível de proficiência, ou ainda, fizer uso de estratégias de ensino descontextualizadas, ele pode ser responsável pelas formas fossilizadas que seus alunos venham a produzir. Em outras palavras, métodos eficientes e bons professores podem evitar a fossilização.

4.6 A LINGUAGEM EM SALA DE AULA

Os estudos sobre a linguagem de sala de aula reconhecem que o tipo de linguagem usada pelo professor e o tipo de interação que ocorre em ambientes formais podem ou não levar o aprendiz ao sucesso na de ASL.

Ellis (1986, p.145) admite que a linguagem que professores usam com alunos de L2 é tratada como um registro, com suas próprias propriedades específicas, formais e interacionais. Entre os estudiosos que tratam dessas propriedades, o autor cita Gaies (1977,1979), Henzl (1979), Long (1983) e Long e Sato (1983), cujas principais idéias se resumem no seguinte:

1. Ajustes formais ocorrem em todos os níveis de linguagem. Gaies descobriu que as declarações dos professores eram mais simples em uma série de sentenças de complexidade sintática quando dirigidas a alunos, do que quando estavam conversando entre eles. Henzl observou ajustes na pronúncia (como por exemplo, com estudantes de nível

baixo em que os professores usavam uma pronúncia mais precisa e padronizada); no léxico (eles substituíam itens com um campo semântico mais estreito como ' young gal' por palavras mais gerais como ' woman'), e na gramática (eles ajustavam a extensão de suas declarações).

2. Em geral modificações de discurso agramaticais não ocorrem; no entanto, simplificações envolvendo declarações desviadas podem ocorrer em certos tipos de interação em sala de aula.
3. Ajustes interacionais ocorrem. Gaies observa ajustes interacionais encontrados em registros simplificados na fala do professor, como, por exemplo, a repetição e a prontidão. Long e Sato notam que, em salas de aula de línguas, questões dirigidas, tais como *Are you a student?* e *Is the clock on the wall?* são mais freqüentes que em contextos naturais.

Em sala de aula os professores dominam a fala, com o resultado de que os alunos têm poucas oportunidades de falar. Restringindo as contribuições dos alunos, o professor também delimita o discurso.

Na fala do professor, nas lições de língua há diferenças formais e interacionais por causa das limitações especiais que se operam em sala de aula. Ellis (1986, p.146) aponta que estudos feitos com alunos de universidades mostraram que a fala direcionada a falantes de L2 (em comparação com estudantes falantes nativos) era gramaticalmente mais simples (contendo menos palavras por sentença), mais devagar, com pausas mais longas, e continha mais repetições.

Um ponto interessante na fala do professor é como ele determina que nível de ajuste deve ser feito. Em sala de aula, as interações ocorrem de "um para muitos" (professor-alunos), e o estágio dos aprendizes pode variar em seus níveis de proficiência. Por isso, professores devem variar seus ajustes de acordo com a competência lingüística da classe na qual está ensinando, os quais são mais freqüentes em turmas de alunos iniciantes do que nos grupos com graus de proficiência mais avançados.

4.7 A FOSSILIZAÇÃO COMO FATOR SOCIAL

Enquanto a fossilização está normalmente associada com a ASL em adultos, poucos estudos, dentre eles o de MacDonald (1988), discutem que, mesmo em casos em que uma L2 é adquirida antes da puberdade, ela pode sofrer variações lingüísticas e apresentar casos de fossilização. Revela a autora que é possível que as crianças, ainda que com uma vantagem sobre os adultos em atingir a competência de um nativo ao aprender uma L2, estão propensas a situações de fossilização quando aprendem esta língua em uma comunidade étnica.

Para tais conclusões MacDonald investigou, em seu estudo, sujeitos que começaram a adquirir sua L2, no caso o inglês, por volta dos 4 ou 5 anos de idade e que apresentaram casos de fossilização em sua fonologia. Estes sujeitos, cuja L1 era o espanhol, residiam em um bairro de Miami considerado uma das maiores concentrações de cubanos nos Estados Unidos, onde a língua espanhola era a língua dominante. Na opinião da autora, a explicação para as variações lingüísticas e a idade com que um indivíduo chega a um país estrangeiro pode ser de natureza sociocultural, pois uma forma variante pode refletir a norma de uma comunidade. Na verdade, os bilíngües interagem e se comunicam mais freqüentemente entre eles do que com a comunidade monolíngüe que os cerca (no caso deste estudo, a comunidade americana), o que faz com que estes falantes gerem suas próprias normas de correção bilíngües, as quais diferem das formas monolíngües (MA e HERASIMCHUK, 1971, citados em MACDONALD, 1988, p.116). Com isso, quando a criança na comunidade étnica num país estrangeiro produz formas fossilizadas, é possível que estas formas sejam um reflexo da norma criada pela sua comunidade, o que nos leva a crer que a fossilização pode ser, em alguns casos, uma conseqüência do ambiente cultural ao qual um indivíduo estaria exposto, no qual determinadas formas são comuns a todos os seus integrantes.

5 TIPOS DE FOSSILIZAÇÃO

5.1 FOSSILIZAÇÃO LEXICAL

As palavras são as primeiras a aparecer no processo de aquisição de uma língua. Quando uma criança começa a aprender a falar, ela começa a fazer generalizações sobre os diferentes tipos de palavras para denominar pessoas, lugares, coisas, expressar desejos e vontades. A partir disso, elas passam a reconhecer e entender as categorias sintáticas, percebendo as relações gramaticais entre as palavras a ponto de, por exemplo, ser capaz de fazer uma concordância entre um sujeito e um verbo. De acordo com Clark (1993, p.1) "o léxico é central na linguagem e central na aquisição de língua".

Para o autor (p.2), o léxico de uma língua é o estoque de palavras estabelecidas, das quais o falante faz uso quando fala ou ao entender o que ouve. Este estoque é armazenado na memória de tal forma que os falantes podem localizar o que é relevante ao falar e ao entender uma mensagem.

A grande questão é entender de que forma este léxico está organizado na mente do ser humano. Será que poderíamos imaginar que todas as palavras que conhecemos estariam organizadas em nossa mente como em um dicionário, através de uma lista de itens lexicais com informações detalhadas sobre cada um? E que tipos de informações seriam encontradas na memória com cada entrada lexical? E como seriam organizados os itens e as entradas lexicais⁷ de um indivíduo que fala uma ou mais línguas?

⁷Nem todos os **itens** lexicais são entradas **lexicais**. As várias inflecções de um verbo (por exemplo: *eat, eats, ate, eaten, eating*) são itens que pertencem à mesma entrada lexical. Eles estão relacionados *dentro* de uma entrada. Os fatores diacríticos para pessoa, número, tempo, modo e aspecto tomarão conta de selecionar o item certo dentro da entrada lexical. Este é geralmente o caso para inflecções. Portanto, os itens *dog* e *dogs* são encontrados na mesma entrada lexical ou endereço, da mesma forma *man* e *men*. Mas esse não é o caso para as palavras derivadas como *act, action, activity*, as quais teriam entradas lexicais diferentes (LEVELT, 1989, p.183).

Os itens lexicais podem ser palavras (*cat, shell, rowan*), expressões idiomáticas (*cook someone's goose, do someone in, go to bat for someone, blow one's own trumpet*), cada uma com suas próprias "entradas" no léxico mental (CLARK, 1993, p.2).

Consideramos que o modelo de Levelt (1989), de estrutura interna de entradas lexicais, fornece a mais completa explicação para entendermos o processo de aquisição do léxico; porém, antes de discutirmos a representação lexical em uma L2, é necessário ver como é a representação lexical em L1.

5.1.1 Representação Mental do Léxico

Para Levelt (1989, p.182), o léxico mental de um falante é um grande depósito do conhecimento sobre as palavras de sua língua. Cada entrada lexical deve conter pelo menos quatro tipos de informações: o significado, a forma sintática, a estrutura morfológica e a forma fonológica, conforme o exemplo dado por Clark (1993, p.3), que explica a entrada lexical para *skier*, exposta da seguinte forma:

- (a) significado: aquele que esquia
- (b) sintaxe: categoria substantivo, contável
- (c) morfologia: raiz *ski* + *er*
- (d) fonologia: /skɪər/

As informações em (a) e (b) juntas compreendem o ' lema' e as informações em (c) e (d) a ' forma' para uma palavra (LEVELT, 1989, p.187). Portanto, o lema e a forma juntos compõem as informações associadas com a entrada lexical para cada palavra ou frase no léxico.

De acordo com Jiang (2000, p.49), "uma característica importante da representação lexical em L1 é que esses diferentes tipos de informação estão integrados dentro de cada entrada. De forma que uma vez que a entrada é aberta, toda a informação torna-se automaticamente disponível".

Levelt revela que há relações internas entre esses quatro tipos de informação e que há relações sistemáticas entre a morfologia de um item, seu significado e sua sintaxe, citando como exemplo, a palavra *painter*. Seu significado relata a sua morfologia *paint-er*, em que o sufixo *er* expressa o agente da ação – aquele que pinta, e coloca a palavra na categoria sintática N (*noun*- substantivo).

Para o autor, há provavelmente, propriedades adicionais armazenadas dentro de um item. Pode haver características pragmáticas, estilísticas e afetivas que façam com que um item seja mais adequado do que outro em um determinado contexto do discurso. O item *policeman*, por exemplo, é mais adequado em um discurso formal do que o item *cop*, apesar de serem muito semelhantes no significado. Certos registros (fala com bebês, fala entre amantes, etc.) parecem selecionar itens lexicais com propriedades particulares (LEVELT, 1989, p.183).

As entradas lexicais para verbos incluem informações sintáticas mais elaboradas do que para os substantivos. Além de especificar a categoria sintática para VERBO, a entrada também especifica o número de argumentos. Para um verbo transitivo há dois argumentos os quais realizam as relações gramaticais de sujeito e objeto. As entradas lexicais também indicam os papéis de cada argumento (agente, paciente, tema, locação e outros).

Clark (1993, p.16) afirma que:

O léxico é bastante complexo. Ao aprender o léxico de uma língua, os indivíduos devem aprender sobre as formas das palavras – a sua pronúncia e sua estrutura interna; a sintaxe das palavras – se são substantivos ou verbos, e as inflexões que pertencem a cada classe; como criar novas palavras através de compostos e derivados; as relações semânticas que ligam os significados da palavra nos campos semânticos; os graus de ambigüidade presentes em muitas delas; e como a escolha de uma palavra revela a perspectiva tomada pelo falante. (tradução livre)

5.1.2 Desenvolvimento Lexical em L2

A partir do modelo de Levelt, de representação da estrutura interna das entradas lexicais em L1, Jiang (2000) propõe explicar como a informação lexical em L2 é representada no léxico mental. Segundo o autor, durante o aprendizado de uma L2, particularmente durante o aprendizado formal, em situação de sala de aula, duas restrições não presentes na aquisição da L1 determinam que os processos de desenvolvimento lexical em L2 e L1 diferem significativamente. A primeira delas é a pobreza de insumo em termos de quantidade e qualidade. Aprendizes de L2 de sala

de aula não têm insumo suficiente e altamente contextualizado na língua em estudo. Isto freqüentemente torna extremamente difícil, se não impossível, para o aprendiz de L2 extrair e criar especificações semânticas, sintáticas e morfológicas de uma palavra e integrar tal informação à entrada lexical da mesma.

A segunda restrição no aprendizado de L2, é a presença de um sistema conceitual/semântico estabelecido e intimamente associado a um sistema lexical em L1. "Dada a presença do sistema lexical L1 estabelecido, os aprendizes de L2, em particular adultos, tendem a apoiar-se neste sistema para aprender novas palavras em uma L2, uma propensão que já é reconhecida há muito tempo (LADO, 1957 citado em JIANG, 2000, p.49), e que pode ser testemunhada por muitos aprendizes e professores de L2". Pelo fato de os significados de uma palavra em L2 poderem ser compreendidos através de sua tradução em L1, o processador de língua do aprendiz pode estar menos motivado a prestar atenção às pistas contextuais para a extração do significado.

O sistema semântico estabelecido pode, conforme a visão de Jiang, desencorajar a extração do significado, pois ao aprender uma palavra em L1, uma criança está aprendendo simultaneamente um conjunto de novas especificações semânticas e formais, porque não existe nenhum sistema semântico para ela. Contudo, quando se aprende uma palavra em uma L2, é muito pouco provável que um novo conceito seja criado no processo, porque especificações semânticas correspondentes ou pelo menos similares já existem no sistema semântico do aprendiz, provenientes da sua L1.

Desta forma, tanto o sistema lexical quanto o semântico trabalham juntos para desencorajar a criação de especificações semânticas no processo de aprendizado das palavras em L2. Além disso, a tendência de usar a tradução de L1 por parte do aprendiz é inevitável, dado o sistema semântico existente.

Para Villalba (2002, p.56):

A diferença entre a aquisição do vocabulário de L1 e de L2 implica em tarefas diferenciadas: enquanto o nativo deve entender para adquirir o significado, o aprendiz de L2 prefere memorizar a palavra, o que permite deduzir que a atenção inicial do aluno se concentra principalmente no aspecto formal das palavras, isto é, na pronúncia e na ortografia, e poucas informações semânticas, sintáticas e morfológicas seriam criadas e estabelecidas para cada entrada lexical.

Na opinião de Jiang, estas duas restrições, sob as quais uma L2 é aprendida, é que diferenciam a representação e o desenvolvimento lexical entre a L1 e a L2.

Para o desenvolvimento lexical em L2, o autor afirma existirem três estágios. No primeiro deles o uso das palavras em L2 envolve um processo de tradução ou, como Jiang denomina, uma ' associação lexical' . No caso do uso receptivo da língua, o reconhecimento de uma palavra da L2 ativa sua tradução equivalente na L1; desta forma, as informações semânticas, sintáticas e morfológicas tornam-se disponíveis e permitem a compreensão. Ao se tratar do uso produtivo, a mensagem pré-verbal primeiro ativa as palavras da L1 que, por sua vez, ativa as palavras da L2, correspondentes através de relações lexicais entre ambas as línguas. Para o autor, na medida em que a experiência do aprendiz aumenta, associações mais fortes são desenvolvidas entre as palavras da L2 e suas traduções para L1.

O segundo estágio é chamado de ' estágio de mediação do lema da L1', porque nele o uso das palavras da L2 é mediado pelos lemas das suas traduções da L1. Da mesma forma que no primeiro estágio, nesta etapa do desenvolvimento nenhuma especificação morfológica está contida na entrada lexical; isto porque, diferente das informações sintáticas e semânticas, as quais podem apresentar alguma equivalência na L2, a informação morfológica é particular de cada língua e por isso menos suscetível de transferência.

Jiang denomina o terceiro estágio como estágio da ' integração' , pois nele se daria o desenvolvimento total da competência lexical, quando as especificações semânticas, sintáticas e morfológicas sobre uma palavra da L2 são estabelecidas dentro da entrada lexical num processo muito semelhante ao da primeira língua.

O estudioso alega que estes estágios descrevem como uma determinada palavra evolui no processo de aprendizagem e como a competência lexical de um aprendiz se desenvolve. Esclarece o autor também que o léxico de um aprendiz de L2 pode conter palavras que estejam em vários estágios do desenvolvimento. Por outro lado, ele também argumenta que, para a maioria das palavras da L2, a transição do segundo estágio para o final (o estágio de integração), pode também não ocorrer.

5.1.3 A Fossilização Lexical na Visão de Jiang

Em princípio, para Jiang (2000, p.54) "qualquer palavra ou qualquer aprendiz pode atingir o terceiro estágio se um insumo altamente contextualizado e suficiente estiver disponível e processado pelo aprendiz". Contudo, na prática nem sempre isto acontece, pois sabemos que a competência lexical num falante de L2 pode parar de se desenvolver mesmo com muito insumo contextualizado, ou seja, ela pode fossilizar. Vista desta perspectiva, a fossilização lexical refere-se ao desenvolvimento lexical que pára no segundo estágio, mesmo quando há insumo suficiente. Por este motivo, o autor diz concordar com Ellis (1994, p.604) quando este último sugere que a causa da fossilização está relacionada com a incapacidade de os aprendizes utilizarem a informação disponível a eles no insumo, do que o insumo em si mesmo. Porém não se sabe o que impede os aprendizes de utilizar a informação no insumo.

Jiang sugere que a mediação do lema da L1 é a causa principal da fossilização lexical, pois dada a presença do lema da L1 na entrada lexical, a exposição contextualizada pode, automaticamente, reforçar a mediação do lema de L1, ao fortalecer a conexão entre o lema de L1 e o lexema de L2. No momento em que o significado e outras informações possam ser acessados a partir do lema de L1, o processador da língua estará menos motivado a prestar a atenção ao insumo para extração do significado da palavra da L2. Potencialmente, aumentar a exposição contextualizada pode ajudar os aprendizes a extrair informações semânticas sobre uma palavra.

Porém, o problema que temos aqui é que a exposição crescente necessária a um desenvolvimento lexical maior também impede o desenvolvimento maior de itens lexicais por causa da mediação reforçada do lema de L1. Como resultado, a transição da mediação do lema de L1 para a integração de L2 pode demorar mais do que se esperava e para a maioria das palavras, a transição pode não se completar nunca.

5.1.4 Falsos Amigos

A existência de um sistema semântico previamente estabelecido como herança da L1 do aprendiz é considerada causa séria da diferença do desenvolvimento lexical da L1 e da L2 e também da fossilização em L2.

Como nem todas as palavras da L2 podem ser traduzidas literalmente para a L1 e nem toda a tradução tem as mesmas especificações semânticas de uma língua para outra, Jiang as classifica em três categorias, considerando o papel da tradução na relação entre duas línguas. Para as palavras sem tradução na L1, ele dá o nome de "estrangeiras" (*strangers*). Assegura o autor que seus significados não estão codificados lexicalmente na L1 e, portanto, não existe sequer um conceito correspondente na língua materna do aprendiz. Na segunda categoria estão as palavras que o autor chama de *real friends*, "verdadeiras amigas", as quais não só teriam uma tradução para a L1, mas também um alto grau de sobreposição semântica. E na terceira e última categoria estão as *false friends* ou "falsas amigas", cuja tradução não corresponde ao significado que elas têm na L1.

Revela o autor que, para cada um destes tipos de palavras, podem ser previstos diferentes padrões de desenvolvimento lexical. As "amigas", por exemplo, podem ser relativamente fáceis de serem aprendidas inicialmente, passando a fazer parte do vocabulário produtivo e sendo usadas com certa fluência. Isto porque elas têm traduções equivalentes na L1 e porque já existe, neste caso, um conteúdo semântico pronto para ser copiado nas entradas lexicais. Contudo, por esta mesma razão, podem permanecer no segundo estágio de desenvolvimento por um período de tempo muito extenso e conseqüentemente poderão fossilizar.

As "estrangeiras", por outro lado, necessitam de um tempo maior para serem assimiladas, mas durante este tempo o aprendiz é motivado a procurar o seu significado e outras informações lexicais baseado em contextos, o que gerará um processo de criação significativa. Uma vez completado este processo, as "estrangeiras" poderão atingir o terceiro estágio e ser usadas com um grau de precisão maior do que as "amigas".

Como o grau de sobreposição semântica entre as "amigas verdadeiras" e "falsas amigas" difere, é muito provável que o aprendiz estabeleça uma relação semântica errada entre a "falsa amiga" e sua tradução.

Ainda no que se refere a estes dois tipos de palavras, observamos que, às vezes, as palavras na LE nos fazem lembrar uma palavra na nossa língua, um fator que normalmente se origina do fato de as línguas terem origens comuns ou do empréstimo (*borrowing*). Tal lembrança, na maioria das vezes, facilita o aprendizado de uma palavra na L2, seja ela baseada na ortografia, fonologia ou no empréstimo (ELLIS e BEATON, 1995, p.117). É principalmente no vocabulário técnico e científico que aparecem as maiores semelhanças entre as duas línguas, porém no vocabulário cotidiano também encontramos palavras que nos são familiares. Por exemplo: *aspect, computer, contrast, dictionary, exam, history, important, influence, justice, method, modern, music, necessary, oficial, origin, photograph, production, project, pronunciation, revolution, supermarket, telephone, vocabulary* e outras, são palavras que brasileiros podem entender mesmo sem conhecimento da língua inglesa.

Contudo, deve-se ter um cuidado muito grande com estas palavras conhecidas como falsos amigos ou falsos cognatos, as quais, por terem a mesma origem, apresentam a ortografia muito semelhante em diferentes idiomas, mas possuem significados distintos e são sérias candidatas à fossilização lexical. Para Laufer (1997, p.25), "a suposição equivocada do aprendiz, nesses casos, ocorre porque ele imagina que se a forma da palavra em L2 se parece com a da L1, então o significado também é o mesmo". Há na língua inglesa um número grande de palavras conhecidas como falsos cognatos, as quais são motivo de muitos equívocos por parte de aprendizes brasileiros. Destacamos algumas no quadro abaixo:

QUADRO 1 - FALSOS COGNATOS

continua

INGLÊS/PORTUGUÊS	PORTUGUÊS/INGLÊS
<i>Actually (adv)</i> - na verdade..., o fato é que...	Atualmente - <i>nowadays, today</i>
<i>Agenda (n)</i> - pauta do dia, pauta para discussões	Agenda - <i>appointment book; agenda</i>
<i>Amass (v)</i> - acumular, juntar	Amassar - <i>crush</i>
<i>Anticipate (v)</i> - prever; aguardar, ficar na expectativa	Antecipar - <i>to do or take in advance</i>
<i>Application (n)</i> - inscrição, registro, uso	Aplicação (financeira) - <i>investment</i>
<i>Appointment (n)</i> - hora marcada, compromisso profissional	Apontamento - <i>note</i>
<i>Appreciation (n)</i> - gratidão, reconhecimento	Apreciação - <i>judgement</i>
<i>Argument (n)</i> - discussão, bate boca	Argumento - <i>reasoning, point</i>
<i>Assist (v)</i> - ajudar, dar suporte	Assistir - <i>to attend, to watch</i>
<i>Assume (v)</i> - presumir, aceitar como verdadeiro	Assumir - <i>to take over</i>
<i>Attend (v)</i> - assistir, participar de	Atender - <i>to help; to answer; to see, to examine</i>
<i>Audience (n)</i> - platéia, público	Audiência - <i>court appearance; interview</i>
<i>Balcony (n)</i> - sacada	Balcão - <i>counter</i>
<i>Baton (n)</i> - batuta (música), cacete	Batom - <i>lipstick</i>
<i>Beef (n)</i> - carne de gado	Bife - <i>steak</i>
<i>Cafeteria (n)</i> - refeitório tipo universitário ou industrial	Cafeteira (bule de café) - <i>coffeepot</i>
<i>Carton (n)</i> - caixa de papelão, pacote de cigarros (200)	Cartão - <i>card</i>
<i>Casualty (n)</i> - baixas (mortes ocorridas em acidente ou guerra)	Casualidade - <i>chance</i>
<i>Cigar (n)</i> - charuto	Cigarro - <i>cigarette</i>
<i>Collar (n)</i> - gola, colarinho, coleira	Colar - <i>necklace</i>
<i>College (n)</i> - faculdade, ensino de 3.º grau	Colégio (2.º grau) - <i>high school</i>
<i>Commodity (n)</i> - artigo, mercadoria	Comodidade - <i>comfort</i>
<i>Competition (n)</i> - concorrência	Competição - <i>contest</i>
<i>Comprehensive (adj)</i> - abrangente, amplo, extenso	Compreensivo - <i>understandable</i>
<i>Compromise (v)</i> - entrar em acordo, fazer concessão	Compromisso - <i>appointment; date</i>
<i>Contest (n)</i> - competição, concurso	Contexto - <i>context</i>
<i>Convenient (adj)</i> - prático	Conveniente - <i>appropriate</i>
<i>Costume (n)</i> - fantasia (roupa)	Costume - <i>custom, habit</i>
<i>Data (n)</i> - dados (números, informações)	Data - <i>date</i>
<i>Deception (n)</i> - logro, fraude, o ato de enganar	Decepção - <i>disappointment</i>
<i>Defendant (n)</i> - réu, acusado	Advogado de defesa - <i>defense attorney</i>

continua

INGLÊS/PORTUGUÊS	PORTUGUÊS/INGLÊS
<i>Design (v, n)</i> - projetar, criar; projeto, estilo	Designar - <i>to appoint</i>
<i>Editor (n)</i> - redator	Editor - <i>publisher</i>
<i>Educated (adj)</i> - instruído, com alto grau de escolaridade	Educado - <i>with a good upbringing, well-mannered, polite</i>
<i>Emission (n)</i> - descarga (de gases, etc.)	Emissão - <i>issuing (of a document, etc.)</i>
<i>Enroll (v)</i> - inscrever-se, alistar-se, registrar-se	Enrolar - <i>to roll; to wind; to curl</i>
<i>Eventually(adv)</i> - finalmente, onseqüentemente	Eventualmente - <i>occasionally</i>
<i>Exciting (adj)</i> - empolgante	Excitante - <i>thrilling</i>
<i>Exit (n, v)</i> - saída, sair	Êxito - <i>success</i>
<i>Expert (n)</i> - especialista, perito	Esperto - <i>smart, clever</i>
<i>Exquisite (adj.)</i> - refinado	Esquisito - <i>strange</i>
<i>Fabric (n)</i> - tecido	Fábrica - <i>factory</i>
<i>Genial (adj)</i> - afável, aprazível	Genial - <i>brilliant</i>
<i>Graduate program (n)</i> - Curso de pós-graduação	Curso de graduação - <i>undergraduate program</i>
<i>Grip (v)</i> - agarrar firme	Gripe - <i>cold, flu, influenza</i>
<i>Hazard (n,v)</i> - risco, arriscar	Azar - <i>bad luck</i>
<i>Idiom (n)</i> - expressão idiomática, linguajar	Idioma - <i>language</i>
<i>Ingenuity (n)</i> - engenhosidade	Ingenuidade - <i>naiveté / naivety</i>
<i>Injury (n)</i> - ferimento	Injúria - <i>insult</i>
<i>Inscription (n)</i> - gravação em relevo (sobre pedra, metal, etc.)	Inscrição - <i>registration, application</i>
<i>Intend (v)</i> - pretender, ter intenção	Entender - <i>understand</i>
<i>Intoxication (n)</i> - embriaguez, efeito de drogas	Intoxicação - <i>poisoning</i>
<i>Journal (n)</i> - periódico, revista especializada	Jornal - <i>newspaper</i>
<i>Large (adj)</i> - grande, espaçoso	Largo - <i>wide</i>
<i>Lecture (n)</i> - palestra, aula	Leitura - <i>reading</i>
<i>Legend (n)</i> - lenda	Legenda - <i>subtitle</i>
<i>Library (n)</i> - biblioteca	Livraria - <i>book shop</i>
<i>Lunch (n)</i> - almoço	Lanche - <i>snack</i>
<i>Mayor (n)</i> - prefeito	Maior - <i>bigger</i>
<i>Medicine (n)</i> - remédio, medicina	Medicina - <i>medicine</i>
<i>Moisture (n)</i> - umidade	Mistura - <i>mix, mixture, blend</i>
<i>Notice (v)</i> - notar, aperceber-se; aviso, comunicação	Notícia - <i>news</i>
<i>Novel (n)</i> - romance	Novela - <i>soap opera</i>
<i>Office (n)</i> - escritório	Oficial - <i>official</i>
<i>Parents (n)</i> - pais	Parentes - <i>relatives</i>
<i>Particular (adj)</i> - específico, exato	Particular - <i>personal, private</i>
<i>Pasta (n)</i> - massa (alimento)	Pasta - <i>paste; folder; briefcase</i>
<i>Policy (n)</i> - política (diretrizes)	Polícia - <i>police</i>
<i>Port (n)</i> - porto	Porta - <i>door</i>
<i>Prejudice (n)</i> - preconceito	Prejuízo - <i>damage, loss</i>
<i>Prescribe (v)</i> - receitar	Prescrever - <i>expire</i>

QUADRO 1 - FALSOS COGNATOS

conclusão

INGLÊS/PORTUGUÊS	PORTUGUÊS/INGLÊS
<i>Preservative (n)</i> - conservante	Preservativo - <i>condom</i>
<i>Pretend (v)</i> - fingir	Pretender - <i>to intend, to plan</i>
<i>Private (adj)</i> - particular	Privado - <i>private</i>
<i>Procure (v)</i> - conseguir, adquirir	Procurar - <i>to look for</i>
<i>Propaganda (n)</i> - divulgação de idéias/fatos com intuito de manipular	Propaganda - <i>advertisement, commercial</i>
<i>Pull (v)</i> - puxar	Pular - <i>to jump</i>
<i>Push (v)</i> - empurrar	Puxar - <i>to pull</i>
<i>Range (v)</i> - variar, cobrir	Ranger - <i>to creak, to grind</i>
<i>Realize (v)</i> - dar-se conta, conceber uma idéia	Realizar - <i>to carry out, to accomplish</i>
<i>Record (v, n)</i> - gravar, disco, gravação, registro	Recordar - <i>to remember, to recall</i>
<i>Requirement (n)</i> - requisito	Requerimento - <i>request, petition</i>
<i>Resume (v)</i> - retomar, reiniciar	Resumir - <i>summarize</i>
<i>Résumé (n)</i> - curriculum vitae, currículo	Resumo - <i>summary</i>
<i>Retired (adj)</i> - aposentado	Retirado - <i>removed, secluded</i>
<i>Senior (n)</i> - idoso	Senhor - <i>gentleman, sir</i>
<i>Service (n)</i> - atendimento	Serviço - <i>job</i>
<i>Stranger (n)</i> - desconhecido	Estrangeiro - <i>foreigner</i>
<i>Stupid (adj)</i> - burro	Estúpido - <i>impolite, rude</i>
<i>Tax (n)</i> - imposto	Taxa - <i>rate; fee</i>
<i>Trainer (n)</i> - preparador físico	Treinador - <i>coach</i>
<i>Turn (n, v)</i> - vez, volta, curva; virar, girar	Turno - <i>shift; round</i>
<i>Vegetables (n)</i> - verduras, legumes	Vegetais - <i>plants</i>

FONTE: Hancock (2001) e Soeiro (2004)

Da mesma forma que os falsos cognatos, as palavras com significados múltiplos também podem levar o aprendiz à fossilização. Ocorre freqüentemente que o estudante conhece o significado de uma palavra e reluta em abandoná-lo até mesmo quando, em um contexto particular, seu significado é diferente. Por exemplo, *since* é interpretado por ' desde o tempo quando ' , porém esta palavra pode significar também *because* (porque); *abstract* como ' algo não concreto ' , ao invés de *summary* (sumário); *state* como ' country ' ao invés de *situation* (situação). A suposição equivocada do aprendiz nesses casos ocorre porque para ele só existe um único significado, aquele que lhe é familiar (LAUFER, 1997, p.26).

Os argumentos usados por Jiang (2000) para explicar de que maneira as palavras são aprendidas e organizadas na mente de um indivíduo e que motivos o levam à fossilização lexical, nos mostra que esta ocorre dentro de um processo cognitivo.

Acredita-se que para persistir em erros, mesmo tendo recebido insumo suficiente, o aprendiz deva estar de uma certa forma condicionado a eles. Tal condicionamento gera uma certa incapacidade de perceber que está produzindo formas fossilizadas. Por este motivo, o tutor em LE deve estar mais atento ao método ou às técnicas de ensino para que esta dificuldade de percepção possa ser trabalhada.

Durante muito tempo, o vocabulário em LE era ensinado, ou podemos imaginar que, em alguns contextos, ainda é através de longas listas de palavras para serem memorizadas. Com as inovações vindas com os diferentes e mais modernos métodos de ensino de língua, veio a preocupação de que o vocabulário deve ser ensinado de forma contextualizada, contudo, ao revisar a história dos métodos de ensino de língua, Zimmerman (1997) conclui que todos eles enfatizam outros aspectos da língua, como a sintaxe e a fonologia e dão pouca atenção ao vocabulário.

É possível que a pouca importância que alunos e professores dão à aprendizagem/ensino do vocabulário, possa vir a ser uma das causas da fossilização lexical. Para Coady (1997, p.274) em geral, os aprendizes acham que as palavras são muito importantes e ficam ansiosos para aprendê-las, enquanto que os professores tendem a considerá-las fáceis de adquirir, acreditando que só o ensino da gramática é um desafio. Alguns professores inclusive acreditam que o vocabulário é uma atividade intelectual de baixo nível, a qual não merece atenção. O autor também admite que quase todos os métodos de ensino encorajam professores e alunos a assumirem que a habilidade de leitura permite que o aluno aprenda o vocabulário naturalmente e por isso ele não precisa ser ensinado. No caso dos professores que acreditam na necessidade de se ensinar vocabulário, trata-se apenas de uma atividade temporária, pois os alunos podem aprender o vocabulário por si mesmos.

5.2 FOSSILIZAÇÃO FONOLÓGICA

Um dos assuntos centrais no estudo da fonologia da interlíngua é o da fossilização em aprendizes adultos. De acordo com Tarone (1978, p.26), há duas questões relacionadas a esse problema: a primeira é se a fossilização fonológica é inevitável quando adultos aprendem uma L2; e a segunda tem a ver com as suas causas.

5.2.1 A Fossilização Fonológica em Aprendizes Adultos

Para Scovel (1969), a fossilização fonológica é inevitável em aprendizes de L2 adultos, pois o autor mantém a idéia de que nenhum adulto jamais atinge a pronúncia perfeita de um nativo em uma segunda língua. Ele rotulou esta idéia como o "fenômeno Joseph Conrad", em homenagem ao famoso autor que atingiu uma inquestionável fluência de nativo na sintaxe do inglês, sua segunda língua, mas manteve seu sotaque polonês durante toda a vida. Acredita Scovel que nenhum indivíduo que tenha aprendido uma L2 após a puberdade consiga ter a pronúncia de um falante nativo.

Porém, autores como Neufeld (1977) discordam de Scovel, pois para ele métodos eficazes de ensino de pronúncia em L2 são poderosos para ajudar adultos a adquirir proficiência na pronúncia de uma nova língua de forma semelhante ou quase semelhante à de um nativo. O pesquisador reporta em seu estudo que experimentalmente testou uma nova técnica para ensinar a pronúncia de L2 para adultos e com isso ele alega que o problema é que nós expomos adultos a situações de aprendizado inapropriado, nas quais eles formam imagens acústicas dos sons da língua em estudo de forma imprecisa. Uma vez formadas, estas imagens ficam estabelecidas e difíceis de serem erradicadas.

5.2.2 Causas da Fossilização Fonológica

A segunda questão levantada por Tarone (1978, 1995) é mais polêmica: o que leva à ocorrência da fossilização? Para a autora, há várias possíveis explicações, tanto de ordem fisiológica como de ordem psicológica.

Quanto às possíveis causas fisiológicas, existe uma explicação popular entre os próprios aprendizes de L2, que afirmam que, quando eles se tornam mais velhos, a língua deles fica rígida, pois os músculos e nervos da língua e da boca vêm praticando o mesmo conjunto de sons por anos (o da primeira língua do falante); conseqüentemente, os nervos e os músculos necessários para produzir um outro conjunto de sons atrofiaram a tal ponto de impedir a pronúncia precisa de uma segunda língua. Os nervos são considerados atrofiados porque não produzem ou nunca produziram determinado som que não ocorre na L1 do falante e por isso a dificuldade deste último em produzi-los. Contudo, conforme a autora, nenhuma pesquisa evidencia que este tipo de atrofia realmente acontece: trata-se apenas de uma hipótese. De acordo com Ellis e Beaton (1995, p.109), as diferentes línguas fazem uso de diferentes gamas das características articulatórias. Por isso, a dificuldade aparece quando o aprendiz de L2 se depara com sons não explorados na sua língua nativa.

Tarone enfatiza que tal explicação fisiológica não precisa ser limitada apenas aos músculos e nervos da língua e da boca, mas que talvez algumas funções neurológicas no processo nervoso central possam vir a atrofiar de alguma forma, conforme explica a teoria de Lenneberg (1967) sobre a lateralização, a qual esclarece que a flexibilidade do cérebro diminui com a idade, o que pode afetar a pronúncia de uma segunda língua.

Dentre as características psicológicas, possíveis causadoras da fossilização, está o que Tarone chama de formação de hábito psicológica. Conforme a autora, isto significa que a percepção de fala e sua produção ficam permanentemente influenciadas pela fonologia da primeira língua, tanto que o aprendiz se torna psicologicamente

incapaz de perceber ou produzir uma nova fonologia com facilidade. Este tipo de formação de hábito não resultaria de causas fisiológicas, mas derivaria da inabilidade psicológica de o sujeito alterar os critérios usados para categorizar sons da fala, ou aqueles sons que aparecem na L2, mas não na L1.

Krashen (1973) também defende que a explicação para a fossilização fonológica está nas causas psicológicas. O autor sugere que o fim do período crítico está relacionado ao início do estágio de operações formais de Inhelder e Piaget, no qual os adolescentes começam, conscientemente, a construir teorias abstratas sobre o mundo, fato este que pode inibir a aquisição natural da língua, incluindo a aquisição da fonologia.

Um outro tipo de explicação para a fossilização fonológica (citada por Tarone) estaria na falta de empatia do aprendiz com os falantes nativos da L2. Para ela, trabalhos consideráveis têm sido feitos por sociolingüistas como Labov, mostrando que padrões de pronúncia tendem a ser adotados quando o falante se identifica com um grupo social em particular. Guiora et al. (1972, citado em TARONE, 1995) alegam que quando a empatia com falantes nativos de uma segunda língua é artificialmente induzida, a pronúncia da segunda língua melhora. "Nós sabemos, pelo trabalho dos sociolingüistas, que a pronúncia parece ser extremamente sensível à situação social." (TARONE, 1995, p.235).

Entre as especulações feitas quanto à natureza da fossilização fonológica Tarone (1995, p.235) investiga as estruturas de sílabas e sugere três influências que podem gerar o fenômeno da fossilização: a transferência, os processos reativados da aquisição da L1 e processos universais.

A hipótese da transferência sugere que o aprendiz simplesmente usaria a estrutura de sílaba da sua L1 na tentativa de se comunicar na língua em estudo. Portanto, se hipoteticamente a L1 contém somente sílabas que consistem de uma vogal-consoante (VC), esta hipótese prevê que o aprendiz tenderia a transformar as sílabas da língua em estudo em sílabas do tipo VC.

A segunda hipótese sugere que um aprendiz de L2 tende a fazer o que um aprendiz de L1 faz com a estrutura de sílaba. Ou seja, sílabas difíceis seriam simplificadas pelo aprendiz de L2 da mesma forma que um aprendiz de L1 faz. A natureza dessa hipótese é melhor entendida considerando o trabalho de Oller (1974, citado em TARONE, 1995), que acredita que o aprendiz de L2 *não* reativa os processos de aquisição da L1 na aquisição da fonologia da língua em estudo. Para ele, os processos que formam a fonologia da interlíngua são diferentes daqueles que formam a fonologia de aquisição de L1. Por isso, é muito característico para aprendizes abaixo de 36 meses de idade reduzir ou deletar sons difíceis de serem produzidos, como:

a) encontros consonantais:

blue → bue

b) consoantes finais:

big → bi

c) sílabas fracas

banana → nana

Tarone, no entanto, discorda desta hipótese, alegando que nos dados apresentados na literatura baseada em ASL, os aprendizes parecem usar estratégias muito diferentes para pronunciar sons difíceis. Conforme a autora, ao invés da redução nos encontros consonantais, o aprendiz de L2, ao contrário, faria uma inserção de vogal, ao que ela chama de epêntese. Por exemplo: *tree* → /θæri/. Ao invés de deletar consoantes finais, eles adicionariam uma vogal, como em: *big* → /bigə/. Já quanto ao fato de excluir sílabas fracas, este é muito comum entre aprendizes de L2.

Tarone (1995, p.236) acredita que a epêntese é uma estratégia comum na aquisição da fonologia de um aprendiz de L2. Observa-se que isso ocorre em aprendizes de inglês que têm o português como L1, pois como nesta língua, com exceção dos fonemas /m/ e /l/, as palavras não terminam em consoantes como na

palavra *and* do inglês, por exemplo, há uma tendência de o aluno acrescentar um som de vogal no final desta palavra, ao pronunciá-la. Isto significa que, ao invés de pronunciar /ænd/, o falante de português tende a dizer /ændə/.

A terceira sugestão que possa vir a influenciar na forma da estrutura de sílaba da IL é uma possível preferência universal para a sílaba estruturada na forma consoante-vogal (CV). Para Tarone (1972, p.328), "os articuladores tendem a operar em programas básicos de CV em todas as línguas, e as várias línguas simplesmente elaboram, baseadas nesse programa, diferentes combinações". Ao aprender uma outra língua, parece ser possível que qualquer aprendiz, devido ao seu *background* da L1, tenda a usar o tipo de epêntese descrito acima.

Para comprovar tais afirmações, Tarone (1995, p.237) fez um estudo com falantes nativos de três diferentes línguas, entre elas o português, por considerá-la uma língua composta de "sílabas abertas", o que significa que possui uma estrutura silábica relativamente simples, com a maioria de suas sílabas compostas de CV. Apesar de haver na língua portuguesa um número limitado de consoantes finais permitidas, há um grande número de encontros consonantais possíveis dentro de uma sílaba. Notamos que quando um falante de português comete um erro na estrutura de sílaba no inglês, seria muito difícil traçar o motivo deste erro a qualquer outra coisa que não fosse a transferência da língua.

Para tal estudo, Tarone gravou seis falantes, dentre eles dois brasileiros descrevendo oralmente uma seqüência de figuras em inglês. As narrações foram transcritas usando a tabela do IPA e foi dada a cada falante uma nota dependendo do número de erros na estrutura da sílaba de cada um. Os erros foram classificados como: epêntese, apagamento da consoante e inserção das obstruintes glotais.

Resumindo, os dados acumulados nesse estudo levaram a autora a deduzir que:

- a) a estrutura da sílaba da interlíngua é freqüentemente diferente daquela da língua em estudo;

- b) na estrutura de sílaba da interlíngua examinada nesse estudo, tanto a epêntese quanto o apagamento da consoante parecem ter sido usados como estratégias de simplificação de sílaba, com o *background* da L1 do aprendiz parecendo estar relacionado a uma preferência para uma estratégia sobre outra;
- c) o processo dominante influenciando a estrutura de sílaba da fonologia da IL pareceu ser a transferência;
- d) a preferência para a sílaba aberta (CV) pareceu operar como um processo independente da transferência;
- e) as obstruintes glotais apareceram somente entre palavras, possivelmente como um resultado de uma tentativa de produzir itens lexicais como unidades separadas.

5.2.3 Os Fonemas Vocálicos

Em sistemas fonológicos com um grande número de fonemas vocálicos, a diferença entre cada um tende a ser mínima, o que exige uma maior acuidade auditiva por parte de seus aprendizes, tanto no reconhecimento quanto na produção oral. No estudo da fonologia, a descrição e a classificação das consoantes é um tanto quanto fácil, pois um som pode ser uma oclusiva ou uma fricativa, mas dificilmente poderá ser classificado como algo intermediário, o que não ocorre com as vogais porque muitas vezes as delimitações entre elas não são muito claras. Contudo, é perfeitamente possível produzir um som intermediário entre uma vogal alta e uma média. Perceber as diferenças entre certas vogais da língua inglesa parece ser um dos maiores problemas enfrentados por estudantes brasileiros, pois enquanto o português apresenta sete fonemas vocálicos orais, o inglês americano possui dez, conforme observamos nos quadros abaixo:

QUADRO 2 - FONEMAS VOCÁLICOS ORAIS DO PORTUGUÊS

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
Alta	i		u
Média	e		o
Fechadas			
Abertas	ɛ		ɔ
Baixa		a	

FONTE : Azeredo (2000)

QUADRO 3 - FONEMAS VOCÁLICOS DO INGLÊS AMERICANO

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
Alta	i: ɪ		u: ʊ
Média	ɛ	ə	ɔ ʌ
Baixa	æ		ɑ

FONTE: Silva (2001, p.41)

NOTA: Quadro adaptado da tabela do Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

Os erros na produção das vogais em inglês por estudantes cuja L1 é o português estão entre os mais comuns. O primeiro deles ocorre com as vogais anteriores altas /ɪ/ e /i:/, as quais são normalmente produzidas como /i/ do português. Outro problema de provável ocorrência está na produção dos fonema /ɛ/ e /æ/ os quais são percebidos como /é/ do português. Outro erro bastante freqüente refere-se à vogal média-posterior do inglês /ʌ/, a qual não tem equivalência em português, o que significa grande possibilidade de erro fonológico. Também a forma reduzida deste fonema, conhecida como *schwa* /ə/, que ocorre com muita freqüência na língua inglesa, representa dificuldade na sua produção, mesmo em falantes proficientes, pois no português não há esse tipo de redução de vogal como no inglês. Um quarto tipo de dificuldade na produção dos fonemas vocálicos está na distinção dos sons /ɑ/ e /ɔ/ percebido regularmente como /ó/ do português. Tal problema é agravado pelo fato de que o fonema /ɑ/ do inglês é muitas vezes representado na ortografia pela letra *o*. O quinto erro notável para brasileiros aprendizes de inglês é a diferença entre as vogais posteriores altas /U/ e /u:/, as

quais são percebidas e reproduzidas como /u/ do português, o que neutraliza a diferença que há entre elas.

As dificuldades em diferenciar estes sons são previsíveis; porém, se não forem trabalhadas, serão casos candidatos à fossilização, o que pode representar um sério problema, já que se trata de elementos diferenciadores em uma palavra, mas que muitas vezes não são percebidos por falantes não-nativos, como nos seguintes exemplos:

QUADRO 4 - FONEMAS /i:/ E /ɪ/

/i:/	/ɪ/
<i>scene</i>	<i>sin</i>
<i>meal</i>	<i>mill</i>
<i>leave</i>	<i>live</i>
<i>seat</i>	<i>sit</i>
<i>cheek</i>	<i>chick</i>

FONTE: Steinberg (1985)

QUADRO 5 - FONEMAS /ɛ/ E /æ/

/ɛ/	/æ/
<i>pen</i>	<i>pan</i>
<i>ten</i>	<i>tan</i>
<i>bet</i>	<i>bat</i>
<i>men</i>	<i>man</i>

FONTE: Steinberg (1985)

QUADRO 6 - FONEMAS /ɑ/ E /ə/

/ɑ/	/ə/
<i>heart</i>	<i>hurt</i>
<i>farm</i>	<i>firm</i>
<i>far</i>	<i>fur</i>
<i>parson</i>	<i>person</i>
<i>card</i>	<i>curd</i>

FONTE: Steinberg (1985)

QUADRO 7 - FONEMAS /ɑ/ E /ɔ/

/ɑ/	/ɔ/
<i>card</i>	<i>cord</i>
<i>star</i>	<i>store</i>
<i>car</i>	<i>core</i>
<i>are</i>	<i>or</i>
<i>cot</i>	<i>caught</i>

FONTE: Steinberg (1985)

QUADRO 8 - FONEMAS /ʊ/ E /u:/

/ʊ/	/u:/
<i>full</i>	<i>fool</i>
<i>pull</i>	<i>pool</i>
<i>soot</i>	<i>suit</i>
<i>look</i>	<i>Luke</i>

FONTE: Steinberg (1985)

5.2.4 Redução de Vogais

O ritmo da fala é uma característica importante das línguas, classificadas em *syllable-timed* e *stress-timed*. O português é uma língua do tipo *syllable-timed*, na qual "a sílaba é a unidade que imprime o ritmo da fala, e por isso é pronunciada numa fração de tempo de duração semelhante" (AZEVEDO, 1981). De acordo com o autor, neste tipo de língua é rara a ocorrência de contrações.

Já o inglês é do tipo de língua *stress-timed*. Em línguas deste tipo, o ritmo da fala é marcado por sílabas tônicas de determinadas palavras que ocorrem em intervalos aparentemente irregulares quando comparadas com a forma escrita. Este tipo de língua apresenta um grande número de contrações e, como consequência disto, as vogais dessas sílabas freqüentemente sofrem uma redução em direção ao som /ə/. Devido à alta freqüência com que esse fenômeno de redução ocorre, o fonema vocálico /ə/ do inglês aparece em um grande número de palavras e pode ser representado na ortografia por praticamente qualquer letra ou combinação de letras, conforme estes exemplos:

QUADRO 9 - FONEMA /ə/

GRAFEMA	ORTOGRAFIA	PRONÚNCIA
a	<i>about</i>	/əbaʊt/
e	<i>angel</i>	/eɪndʒəl/
o	<i>lemon</i>	/lemən/
u	<i>circus</i>	/sɜrkəs/
ai	<i>villain</i>	/vɪlən/
au	<i>epaulet</i>	/epəlet/
ea	<i>sergeant</i>	/sɜrdʒənt/
eo	<i>pigeon</i>	/pɪdʒən/
eu	<i>amateur</i>	/æmətər/
oi	<i>tortoise</i>	/tɔ:rtəs/
uo	<i>liquor</i>	/lɪkər/
y	<i>martyr</i>	/mɑ:rtər/

FONTE: Schutz (2001)

Uma referência importante a respeito da redução de vogais é o estudo de Watkins (2001). Em sua pesquisa, o autor investiga a variação no uso de vogais reduzidas no inglês falado por brasileiros, e revela que mesmo os mais fluentes usam, às vezes, uma vogal forte quando um falante nativo usaria obrigatoriamente uma vogal reduzida. Na opinião do autor, não há nenhuma razão aparente para tal variação, mas ele levantou a hipótese de que pudesse haver um efeito sistemático de alguns aspectos do contexto fonológico e sugere uma "provável influência adicional de fatores psicológicos relacionados à atenção e ao planejamento, como também a dimensão afetiva" (p.vi).

Para tal estudo, foram analisadas as gravações de 16 brasileiros com alto grau de proficiência em inglês, falando informalmente durante 30 minutos. Em alguns momentos eles reduziam as vogais apropriadamente e em outros não, como se eles não tivessem consciência da 'relevância fonética' (grifo autor) da distinção (WATKINS, 2001, p.104). Para o nosso estudo, o que nos chama a atenção é o fato de os falantes produzirem o som uma vez de forma correta e outra não, pois isto mostra que eles notam e sabem produzir a forma certa. Por este motivo, não

poderíamos dizer que seria culpa do insumo recebido, mas um exemplo de recaída de um erro que aparentemente estaria erradicado.

5.2.5 Os Fonemas Consonantais

Não entraremos em detalhes, nesta pesquisa, com relação a todos os casos possíveis de erros de pronúncia das consoantes produzidas por brasileiros aprendizes de inglês; porém há duas situações que gostaríamos de comentar. A primeira delas é sobre a pronúncia das consoantes *th* /θ/ e /ð/. E a segunda, o caso da pronúncia de palavras que contém *silent letters*, ou seja, consoantes que não são pronunciadas.

5.2.5.1 A pronúncia do *th*

A dificuldade que o falante de português tem em pronunciar as fricativas dentais /θ/ e /ð/ é um grande problema no ensino de língua inglesa. Acredita-se que tal dificuldade deve-se ao fato de estes sons não existirem na língua portuguesa e, por isso, o aprendiz torna-se insensível a eles, não os percebendo e, conseqüentemente, produzindo formas fossilizadas. A tendência é aproximá-los dos sons da língua portuguesa como /t/, /d/, /f/, /s/ ou /z/ o que freqüentemente causa sérios problemas de compreensão, pois são fonemas que diferenciam uma palavra de outra, conforme os seguintes exemplos:

QUADRO 10 - FONEMAS /t/ E /θ/

/t/	/θ/
<i>tin</i>	<i>thin</i>
<i>tanks</i>	<i>thanks</i>
<i>tree</i>	<i>three</i>
<i>bat</i>	<i>bath</i>
<i>tick</i>	<i>thick</i>

FONTE: Steinberg (1985)

QUADRO 11 - FONEMAS /d/ E /ð/

/d/	/ð/
<i>den</i>	<i>then</i>
<i>dare</i>	<i>their</i>
<i>doze</i>	<i>those</i>
<i>breed</i>	<i>breathe</i>
<i>seed</i>	<i>seethe</i>

FONTE: Steinberg (1985)

QUADRO 12 - FONEMAS /f/ E /θ/

/f/	/θ/
<i>first</i>	<i>thirst</i>
<i>fought</i>	<i>thought</i>
<i>free</i>	<i>three</i>
<i>deaf</i>	<i>death</i>
<i>fin</i>	<i>thin</i>

FONTE: Steinberg (1985)

QUADRO 13 - FONEMAS /s/ E /θ/

/s/	/θ/
<i>sin</i>	<i>thin</i>
<i>sink</i>	<i>think</i>
<i>sing</i>	<i>thing</i>
<i>seam</i>	<i>theme</i>
<i>face</i>	<i>faith</i>

FONTE: Steinberg (1985)

QUADRO 14 - FONEMAS /z/ E /ð/

/z/	/ð/
<i>Zen</i>	<i>then</i>
<i>close</i>	<i>clothe</i>
<i>breeze</i>	<i>breathe</i>
<i>seize</i>	<i>seethe</i>
<i>rise</i>	<i>writhe</i>

FONTE: Steinberg (1985)

5.2.5.2 *Silent letters*

Uma das principais características da língua inglesa é a falta de correlação entre a forma escrita e a pronúncia, o que pode ser considerado como um obstáculo no seu aprendizado. Como no inglês existem várias palavras que contêm as chamadas *silent letters* (letras que não são pronunciadas) como em *psychology*, *Wednesday*, *island*, *knee*, *knight*, *answer*, *half*, *castle*, *Christmas* e outras, acontece de forma muito freqüente que falantes de português venham a pronunciá-las, porque na sua língua materna isso raramente acontece. A produção destas consoantes é vista como formas candidatas à fossilização nos casos de indivíduos que mesmo apresentando fluência e grande conhecimento na língua inglesa, insistem em produzi-las.

5.2.6 A Fossilização Fonológica e a Transferência

Apesar de as pesquisas indicarem que a transferência é somente um dos vários fatores que delinham a fonologia da IL e de não descartarmos a possibilidade de que aspectos como a idade, falta de desejo de se aculturar, pressão comunicativa, falta de oportunidade de aprender, a natureza do *feedback* – positivo ou negativo – (ELLIS, 1994), ou ainda, falta de empatia com falantes da língua em estudo e fatores fisiológicos possam vir a ser as causas da fossilização, acreditamos que a transferência é o fator predominante na ocorrência do fenômeno.

A interferência da L1 na L2 quanto aos aspectos fonológicos é bastante evidente e, na maioria dos casos, permanece para sempre, mesmo em indivíduos que já adquiriram domínio sobre o vocabulário e a gramática da L2. Aprendizes de LE acreditam ouvir sons que, para eles, são semelhantes aos da sua língua materna e que estão enraizados na sua mente, persistindo assim em produzi-los de forma fossilizada.

E ainda, quando a diferença entre os sistemas fonológicos entre a língua materna do aprendiz e a língua em estudo é grande, maior a tendência de ocorrerem erros, pois, por não identificar determinados sons, o falante tenderá a procurar um som parecido em sua L1. Para Ellis e Beaton (1995, p.109), quanto menor a

sobreposição do conjunto de fatores da língua nativa e da língua em estudo, mais difícil será para o aprendiz de língua estrangeira aprender a falar aquela língua.

Em termos do modelo de Levelt (1989), no caso de aprendizes adultos, a inabilidade em perceber as diferenças entre uma língua e outra pode muitas vezes ser a causa da fossilização, mas o fato é que, na maioria das vezes, os falantes estão certos de que estão pronunciando ou escrevendo uma palavra como um falante nativo. As causas da inabilidade para perceber erros e erradicá-los pode ser lingüística ou psicológica, ou ainda uma combinação de ambas.

Como Watkins (2001, p.131) bem observa, a produção da fala da L2 consiste fundamentalmente do mesmo processo de produção da L1, apesar das diferenças qualitativas e quantitativas. O conhecimento da L1 é o ponto de partida para a aquisição da L2. A influência da L1 tem sido considerada particularmente forte e persistente na área da fonologia, mesmo nos falantes mais fluentes, especialmente quando há semelhanças muito próximas entre os dois sistemas. Conforme o autor, uma das razões pode ser uma certa resistência (provavelmente inconsciente) de parecer tão igual ao falante nativo, como se isso fosse uma espécie de ameaça à identidade do aprendiz.

Entendemos que não é possível falar de fossilização sem que esta esteja associada à transferência; contudo, há questões sobre este processo que para nós continuam sem resposta. Se um falante de português pronuncia a palavra *basic* de forma errada porque a associa à pronúncia de sua língua materna, a questão é: por que mesmo depois de receber a instrução de que a pronúncia correta é /beɪsɪk/, a produção errada /beɪzɪk/ não desfossiliza?

5.3 FOSSILIZAÇÃO SINTÁTICA

Enquanto encontramos, no léxico e na fonologia, pressupostos teóricos de ordem cognitiva, fisiológica e psicológica que tentam explicar a fossilização, no campo da sintaxe isto não está tão claro, pois não há na literatura estudos

detalhados que abordem as possíveis causas e principais casos de fossilização sintática. Uma das hipóteses que se levanta nesta pesquisa é que os estudos de Pienemann possam vir a explicar este processo.

O autor e outros teóricos elaboraram, nos anos 80, uma estrutura para explicar que um aprendiz de língua passa por diferentes estágios no processo de aquisição, à medida que amplia o seu conhecimento, os quais chamaram de 'estágios de desenvolvimento'. O estudioso alega que estes estágios seguem uma seqüência, tanto na aquisição de L1 como de L2.

Pienemann e Johnston (1987, p.75) explicam que o primeiro estágio de desenvolvimento envolve a produção de palavras simples, no qual as palavras podem ser também fórmulas, isto é, seqüências que para o aprendiz são simplesmente pedaços aprendidos. Uma fórmula típica deste estágio seria a expressão *I don' t know*. Estas fórmulas podem ter para os aprendizes uma gama maior de significados do que para um falante nativo. *I don' t know* por exemplo, pode ser usado como *I can' bu I don' t understand*.

O segundo estágio de desenvolvimento envolve a produção de séries de elementos (frases completas). O aprendiz, porém, não tem conhecimento de como os elementos da série diferem uns dos outros. Com isso, ele pode produzir seqüências simples de palavras neste estágio, as quais seriam ordenadas em termos de significados ou focos de informação.

O terceiro estágio é caracterizado pela habilidade de o aprendiz identificar o início e o fim da série e executar operações através dos elementos que a compõem. Desta maneira, ele pode trocar um elemento do final da série para o início e vice-versa. Um exemplo aqui seria a produção da sentença *Yesterday I sick* no lugar de *I sick yesterday*. Até certo ponto é possível caracterizar o comportamento do aprendiz como 'présintático' (grifo do autor), porque nenhum conhecimento de categorias dentro da série é requerido.

O quarto estágio de desenvolvimento (o qual poderia ser entendido como o final das operações pré-sintáticas) acontece quando o aprendiz é capaz de caracterizar

algum elemento dentro de uma série como sendo de um tipo particular. Neste momento, ele é capaz de mover tal elemento do meio da série para seu início ou fim. Um exemplo relevante deste estágio seria a posição do verbo no início das sentenças no caso das *yes/no questions* como em *Can you tell me?*

O quinto estágio surge quando o aprendiz consegue caracterizar vários elementos dentro de uma série como sendo de diferentes tipos, e passa a ordená-los. Um exemplo aqui seria o uso da inversão nas *wh-questions*, como em *What are you studying at Tech?*

O último estágio de desenvolvimento que Pienemann define envolve a capacidade de o aprendiz desmembrar os elementos dentro de uma série em sub-séries. A chegada a este estágio se caracteriza por uma habilidade em mover elementos fora das sub-séries e anexá-los a outros elementos. Um exemplo deste estágio seria a produção de uma estrutura hierárquica como *He asked me to go*.

De acordo com esta descrição, a capacidade de realizar operações dentro de um dado estágio automaticamente implica na capacidade de realizá-las em estágios prévios. Para Pienemann, não é possível para um aprendiz abolir estágios; a seqüência apresentada é fixa.

No entanto, ao examinarmos uma amostra de linguagem produzida por um aluno, não encontramos apenas exemplos de comportamentos de um estágio. Ao contrário, em um dado ponto, um indivíduo pode produzir sentenças típicas de estágios diferentes, o que nos leva a crer que estes estágios sistemáticos e previsíveis, ou seqüências de aquisição, não são como salas fechadas. Os aprendizes não têm que sair de um para entrar em outro.

Se esta hipótese estiver correta, ela implica que a fossilização também ocorre por estágios. Uma vez superado um determinado estágio, o indivíduo não mais fossiliza.

Na opinião de Pienemann et al. (1988), citado em Fernandes-Boëchat, (1989, p.57), as estruturas abaixo são "indicadoras de desenvolvimento" (grifo do autor):

QUADRO 15 - INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO

ESTRUTURA	EXEMPLO
1. palavras simples, fórmulas	How are you?
2. SVO, SVO?	* The tea is hot?
3. advérbio pré-posto	* Yesterday I work.
4. <i>Do</i> diante da questão	* Do he work?
5. topicalização	This I like.
6. neg + V (don' t)	* He don't eat meat.
7. pseudo-inversão	Where is my purse?
8. a inversão nas questões de <i>yes/no</i>	* Have he seen it?
9. mudança de partícula	* He turn the radio on .
10. V- "to"-V	We like to sing.
11. 3 rd -sg-s	She comes home.
12. <i>do</i> -2 nd	They did not buy anything.
13. aux-2 nd	Where has he seen you?
14. adv-ly	They spoke gently .
15. <i>question tag</i>	It' s expensive isn't it?
16. adv-vp	He has often heard this.

FONTE: Pienemann et al. (1988), em Fernandes-Boëchat, (1989, p.57)

De acordo com Lightbown e Spada (1993, p.66), uma importante descoberta sobre as seqüências de desenvolvimento é como elas podem interagir com a transferência da L1 do aprendiz. Por exemplo, apesar de todos os aprendizes de inglês freqüentemente passarem por um estágio de formar sentenças negativas (colocando o *no* antes do verbo), alguns deles podem se manter neste estágio por mais tempo que outros. Se a língua nativa do aprendiz apresenta a estrutura da forma negativa exatamente daquela maneira (por exemplo, em português: "Não têm muitos livros" para *They don' t have many books*), o aprendiz deve levar mais tempo para notar que falantes nativos de inglês não formam a negativa deste modo. Afirmam ainda as autoras que, de modo semelhante, até os aprendizes alemães, cuja língua requer a inversão sujeito-verbo para elaborar perguntas (*Können sie tanzen?* para *Can they dance?*) passam por uma fase, ao aprender inglês, na qual formulam perguntas sem fazer a inversão. No entanto, uma vez que percebem que as questões em inglês têm tal inversão, eles tendem a assumi-la. O que reforça a idéia de que se o estágio for superado, diminui o risco de fossilização.

A aquisição dos estágios de desenvolvimento da língua é um processo contínuo e varia de uma pessoa para outra. Sendo assim, pode levar semanas para alguns, e meses ou anos para outros, para passar por estes estágios (FERNANDES-BOËCHAT, 1989, p.62). Esta visão implica que as diferenças individuais se revelam nos estágios, pois enquanto uns fossilizam em determinados estágios do aprendizado, outros fossilizam em outros.

5.3.1 A Fossilização e os Estudos Longitudinais

Ao falar de formas fossilizadas, Selinker assegura que não é possível detectar se elas o são realmente sem um estudo longitudinal, que avalie o desempenho dos aprendizes por cinco anos.

Han (2004, p.104), no entanto, questiona se o estudo deve durar apenas este período de tempo ou mais. Na opinião da autora, seria relevante definir primeiramente quanto tempo é necessário para que um indivíduo adquira um fator particular na L2. Ela acrescenta ainda que outros fatores, além do tempo, devem ser observados em uma análise para detectar itens fossilizados, como, por exemplo, o *background* cultural do aprendiz e as razões que ele teria para aprender (ou não aprender); a qualidade e a quantidade de exposição à língua em estudo; o modo de aprendizagem; as oportunidades que ele tem de usar a L2; a prontidão e as estratégias em processar seu conhecimento. Para a autora, estes fatores e muitos outros (talvez desconhecidos) podem determinar o tempo necessário para a ASL, e por isso o período de duração de um estudo longitudinal é questionável (HAN, 2004, p.105).

Em sua pesquisa, Han (2004, p.93-95) cita dois estudos longitudinais feitos por Thep-Ackrapong, em 1990, e por Lennon em 1991. No primeiro deles, o autor atribui fossilização a uma estudante vietnamita de uma universidade americana porque, apesar de uma intervenção pedagógica, na qual a aprendiz recebia do seu tutor *feedback* corretivo e explicações explícitas de regras da língua inglesa, os dados coletados durante a pesquisa indicaram pouco efeito no uso de estruturas

lingüísticas por parte dela. No estudo feito por Lennon, o autor levanta a hipótese de fossilização em uma estudante de inglês alemã e aponta casos de fossilização sintática no uso do tempo futuro e na ordem dos advérbios, alegando incapacidade de percepção do insumo recebido por parte da aprendiz, provavelmente por influência da gramática da sua L1.

No estudo de Thep-Ackrapong, ele afirma ter avaliado a estudante por um ano e meio, e considerou o tempo de residência nos Estados Unidos e exposição à língua inglesa da aprendiz, que no caso era de seis anos. Já a pesquisa de Lennon teve duração de apenas seis meses, e a estudante avaliada estava pela primeira vez em contato com a comunidade de sua L2 na Inglaterra para um curso de pós-graduação, o que nos leva a crer que tinha conhecimento de língua inglesa em nível avançado, apesar de a autora não nos fornecer esta informação de forma explícita.

O caso da estudante alemã acima citado, bem como o de Alberto apresentado por Schumann, em 1978, e citado no terceiro capítulo desta pesquisa, são suspeitos de serem avaliados como fossilização já que houve muito pouco tempo de estudo para tal conclusão. No caso da estudante alemã, não se sabe ao certo quanto tempo de estudo de língua ela teve anteriormente. A suposição de que ela tinha um nível avançado de conhecimento da língua, surge apenas por causa do curso de pós-graduação no qual ela estava inserida, o que não significa que ela tivesse necessariamente a proficiência próxima de um falante nativo. Nesta situação, somente a pesquisa feita por Thep-Ackrapong poderia ser considerada levando-se em conta o tempo de residência da estudante mais o tempo de estudo e observação.

Tomando como princípio que no mínimo cinco anos são necessários para se confirmar um item fossilizado, neste estudo em particular, não houve tempo para tal análise. No entanto, foi feito um levantamento em uma faculdade particular de Curitiba, cujo perfil é o seguinte: noventa por cento dos alunos que ingressam no curso de Letras Português/Inglês concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas, onde o contato com a língua inglesa na grande maioria ocorreu de forma estruturalista, descontextualizada e não-sequencial. Apresentam

dificuldades no desempenho das quatro habilidades (*listening, speaking, reading e writing*), principalmente em *listening*, quando ouvem falantes nativos e *reading*, quando lêem textos autênticos, devido à falta de contato com este tipo de material. Em outras palavras, o conhecimento prévio destes indivíduos é muito pequeno. Os outros dez por cento têm conhecimento da língua, pois já participaram de cursos em Centros de Idiomas, ou já moraram em países falantes do inglês.

O curso tem duração de três anos, com seis horas/aula semanais no primeiro ano e apenas quatro nos dois últimos anos, e no qual, a grande maioria tem como único contato com a língua estrangeira o ambiente de sala de aula.

Nesta observação, que durou dois anos, foram registradas formas que permaneceram **estabilizadas**, como por exemplo, a formulação de sentenças interrogativas e negativas, o uso incorreto do pronome *your* (quando deveria ser *his* ou *her*), uso inadequado de preposições com verbos que são transitivos na língua inglesa, dentre outras apresentadas abaixo.

5.3.2 Formulação de Sentenças Interrogativas e Negativas

Uma das dificuldades que um falante nativo de português enfrenta ao iniciar seu aprendizado de inglês, é a formulação de frases interrogativas e negativas tanto na produção oral quanto na escrita. Isso ocorre porque as frases interrogativas em português são diferenciadas das afirmativas apenas pela entonação e não exigem nenhuma re-estruturação na forma da sentença. Já no inglês, além da entonação, há a inversão de posição entre o sujeito e o verbo auxiliar ou modal como nos exemplos:

- *They are doctors.*
- *Are they doctors?* (forma correta)
- **They are doctors?*
- *You can swim.*
- *Can you swim?* (forma correta)
- **You can swim?*

No caso das sentenças em que não há verbo auxiliar e que necessitam do uso dos auxiliares *do*, *does* e *did* para formular perguntas ou frases negativas, observamos erros do tipo:

- *He washes his car every day.*
- *Does he wash his car every day?* (forma correta)
- **He washes his car every day?*
- *He doesn' t wash his car every day.* (forma correta)
- **He not washes his car every day.*

Notamos que tais erros ocorrem geralmente em etapas iniciais de aprendizado, devido à dificuldade de o falante nativo de português entender a necessidade do uso do auxiliar inexistente em sua língua materna, na qual a estrutura da sentença não é afetada pelos modos afirmativo, interrogativo ou negativo.

A dificuldade na formulação das sentenças interrogativas e negativas encontra-se entre os estágios de Pienemann. Fernandes-Boëchat (1989, p.58) explica que "a estrutura SVO/SVO? se refere à ordem canônica dos constituintes de uma sentença, cujo uso, de forma invariável, é considerado uma estratégia utilizada pelo aprendiz para expressar a causa das relações semânticas".

5.3.3 O Uso do Pronome *Your*

Se um falante de português diz: "Eu tenho uma irmã, seu nome é Simone", com certeza o ouvinte entenderá que "Simone" é o nome da irmã do indivíduo que fala e não o nome dele (ouvinte). Devido ao fato de que no português se usa para a 2.^a pessoa do singular (você) o mesmo pronome dado à 3.^a pessoa (ele ou ela), alguns alunos apresentaram dificuldades no uso correto do pronome possessivo *your* e, por isso, transcreveram sentenças como esta:

I have a daughter. Your name is Rafaela. (Eu tenho uma filha o nome dela é Rafaela), enquanto que a forma correta seria *I have a daughter, her name is Rafaela.*

De acordo com Lima (2002, p.67), “o uso dos possessivos *his* e *her* envolve dificuldades específicas para aprendizes brasileiros”. Para explicar este tipo de ocorrência, a autora esclarece que “há uma provável transferência de regras de uso da língua materna para a língua alvo, ocasionando a formação de regras inapropriadas do ponto de vista do inglês, mas justificáveis na interlíngua do aprendiz que formula e reformula regras no processo de aquisição de sua L2.” (p.68).

5.3.4 Verbos Transitivos

Os verbos transitivos são aqueles que "se constroem obrigatoriamente na presença de um objeto" (AZEREDO, 2000, p.177) e podem ser classificados em transitivos diretos e transitivos indiretos. De acordo com o autor, os transitivos diretos são os verbos que transitam diretamente aos seus complementos, como por exemplo: "O juiz anulou o gol", enquanto que os transitivos indiretos são os verbos que transitam ao seu complemento por intermédio de uma preposição, como em: "Eles dependem de mim".

Nem sempre um verbo transitivo direto no inglês pode ser classificado da mesma maneira no português, o que faz com que os aprendizes usem preposições em sentenças em que as mesmas não são necessárias:

- Eu gosto de cebola.
I like onions. (forma correta)
**I like of onions.*
- Pergunte para eles.
Ask them. (forma correta)
**Ask to them.*
- Ela ligou para mim.
She called me. (forma correta)
**She called to me.*

- Eu preciso de ajuda.
I need help. (forma correta)
**I need of help.*
- Eles gostam de ouvir música.
They like listening to music. (forma correta)
**They like listening music.*

5.3.5 Verbos Seguidos de Infinitivo e Verbos Seguidos de Gerúndio

Ao contrário do português, em que um verbo, quando seguido de outro, deve estar no tempo infinitivo, em inglês há verbos que são seguidos somente de infinitivo e outros que são normalmente procedidos de gerúndio, e verbos que aceitam ambos. A transferência da estrutura usada na língua portuguesa nesse caso é muito freqüente; desta forma os alunos insistem em elaborar sentenças do tipo Verbo + Verbo no infinitivo, desobedecendo às regras da língua inglesa, como nos seguintes exemplos:

- Eu detesto cozinhar.
I dislike cooking. (forma correta)
**I dislike to cook.*
- Eles apreciam ir ao teatro.
They enjoy going to the theater. (forma correta)
**They enjoy to go to the theater.*
- Ele acabou de fazer a tarefa de casa.
He finished doing his homework. (forma correta)
**He finished to do his homework.*
- Você deve parar de fumar.
You should stop smoking. (forma correta)
**You should stop to smoke.*

5.3.6 Palavras Negativas

É comum fazermos, no português, dupla negação em uma mesma sentença usando pronomes indefinidos como ' nada' , ' ninguém' nenhum' , o que no inglês seria gramaticalmente incorreto. Portanto, observamos sentenças do tipo:

- *There isn' t nothing inside the box*(Não há nada dentro da caixa)
- *There wasn' t nobody at home*(Não há ninguém em casa)
- *She doesn' t have no problems*(Ela não tem nenhum problema)

5.3.7 Substantivos Contáveis e Não-contáveis

O fato de alguns substantivos (como dinheiro, por exemplo) não serem usados no plural, é relevante na língua inglesa. A classificação dos substantivos em *countable* (contáveis) e *uncountable* (incontáveis, isto é, que não podem ser contados ou pluralizados) é de grande importância porque, dependendo da categoria, diferentes quantificadores terão que ser usados. Os quantificadores são, normalmente, adjetivos, pronomes e artigos que quantificam substantivos.

Na maioria dos casos existe correlação entre os substantivos de português e inglês, pois alguns são incontáveis tanto numa língua como na outra. Porém há casos em que tal equivalência não ocorre, o que induz o aprendiz ao erro:

- Por favor, me dê um pão.
Please, give me some bread. (forma correta)
**Please, give me a bread.*
- Gostaria de uma água.
I' d like some water(forma correta)
**I' d like a water.*

5.3.8 O Uso do *s* na Terceira Pessoa do Singular

Na opinião de Pienemann e Johnston (1987, p.81), o marcador da terceira pessoa ' *s* ' , como qualquer professor indubitavelmente saberia, é um item frustrante de se ensinar. Os princípios que norteiam tais regras são relativamente simples e os estudantes conseguem até produzi-lo corretamente em situações de sala da aula, mas desaparecem no momento em que precisam falar espontaneamente, exceto no caso de aprendizes em estágios mais adiantados.

Esta situação é vista como um fator de desenvolvimento e é um exemplo gráfico de como o comportamento do aprendiz é governado por regras complexas. Sendo assim, no aprendizado de língua, o que pode parecer intelectualmente ' simples' ou ' básico' (grifo do autor) para um uns, não o é para outros.

O uso do *s* na terceira pessoa do singular é um caso típico de recaída, pois em muitas situações observa-se que um aprendiz de inglês parece compreender sua regra perfeitamente, mas em um momento de fala, comete erros ao usar esta estrutura.

5.3.9 Ausência do Pronome/Sujeito

Com exceção do modo imperativo, no qual o pronome *you* encontra-se implícito, as sentenças em inglês estruturam-se a partir do sujeito. Já na língua portuguesa encontramos frases em que o sujeito não existe. De acordo com Miotto et al. (2000, p.168) "...há contextos que, no português brasileiro, não admitem a presença de um pronome lexicalmente realizado, como vemos em:

- (a) Parece que a Maria chegou.
- (b) Choveu."

Salientam ainda os autores que "...no entanto, em línguas como inglês ou francês, é obrigatória a presença de um pronome com matriz fonética, como em:

- (a) **It** seems that Mary arrived.
- (b) **It** rained."

Conforme Selinker e Lakshmanan (1993, p.204), "é muito comum observar que falantes de espanhol aprendendo inglês como L2 tendam a abolir os pronomes-sujeitos e isto ocorre com mais freqüência nas construções com o verbo auxiliar *to be*". Os estudiosos esclarecem que a omissão do pronome *it* normalmente persiste. Em outras palavras, estes casos de expletivo nulo são candidatos à estabilização, e posteriormente à possível fossilização. Para eles, isto pode ser o resultado de três diferentes fatores: identificação interlingüística; percepção do aprendiz de que a L2 é semelhante à sua língua materna, e transferência.

Schütz (2001) ressalta que, além da presença obrigatória do sujeito, o aprendiz apresenta problemas ao formular uma sentença com relação a seu posicionamento, pois em português o sujeito pode estar no início, no meio ou no fim da frase, enquanto que no inglês ele deve constar de preferência no início da sentença, como nos seguintes exemplos:

- Tive um problema. - ***I*** *had a problem.*
- Fez-se o possível. - ***We (They)*** *did the best.*
- Quebraram uma janela. - ***Somebody*** *broke a window.*
- Ontem caiu um avião. - ***An airplane*** *crashed yesterday.*
- Tive um problema. - ***I*** *had a problem.*
- Esses dias apareceu lá na companhia um vendedor. - ***A salesman*** *came to the office the other day.*

A dificuldade em relação ao uso e à posição do sujeito por parte de aprendizes brasileiros de inglês ocorre por causa da diferença de parâmetros entre as línguas inglesa e portuguesa. Observa-se que erros deste tipo ocorrem não somente pela interferência negativa da língua materna, o português, mas também pelo fato de o aluno generalizar regras na língua em estudo, não levando em conta as exceções que acontecem em algumas formas gramaticais daquela língua, como nos exemplos citados, nesta pesquisa, de casos de transferência interlingüística e intralingüística.

5.3.10 A Posição dos Advérbios

A posição dos advérbios em uma sentença pode gerar dúvidas mesmo em aprendizes em níveis avançados; da mesma forma que a ausência pronome/sujeito, o motivo desta dificuldade é a transferência de parâmetros, pois, nos casos observados, o aprendiz produz sentenças como: *I go tomorrow to school*, imitando a ordem na sua língua de origem, no caso o português.

5.3.11 Generalização de Regras

Um fato bastante freqüente em aprendizes de línguas é a generalização de regras, ou seja, uma vez aprendida, uma regra passa a ser aplicada em contextos nos quais ela não é necessária ou não é permitida. Um exemplo muito comum desse tipo de erro são os verbos no passado. Pelo fato de o inglês ter verbos regulares cujo passado segue a uma regra, e verbos irregulares cujo aprendizado depende da memorização de suas formas, há aprendizes que costumam aplicar as regras dos verbos regulares para os irregulares e passam a produzir sentenças do tipo:

- Eu fui para os Estados Unidos no ano passado.
I went to the United States last year. (forma correta)
**I goed to the United States last year.*

5.3.12 Comentários Gerais

Este levantamento revela que determinadas formas podem se manter estabilizadas por um período relativamente longo, porém não é possível afirmar que sejam fossilizadas ou pelo menos candidatas à fossilização sem um estudo mais prolongado a respeito de sua ocorrência. Além do mais, de acordo com relatos de professores de outras instituições de ensino superior, nas quais os alunos têm uma carga horária semanal bem superior aos citados e fazem parte de um curso com duração de quatro a quatro anos e meio, os erros apontados aqui são superados

nos estágios intermediários e avançados, o que se leva a crer que as formas estabilizadas dependem do contexto em que ocorre o aprendizado de uma língua e do tempo de exposição a ela.

Estatísticas apontam que 50% dos alunos que ingressam nesta faculdade particular tem entre 20 e 30 anos, enquanto que 28% já passaram desta idade. Além disso, muitos demonstram falta de interesse em aprender a língua inglesa, por seu caráter obrigatório, pois o curso ofertado é Letras Português/Inglês. Sendo assim, mesmo aqueles que gostariam de estudar somente Português, não têm esta opção. Estas diferenças individuais certamente contribuem para a estabilização de estruturas sintáticas em alguns aprendizes mais do que em outros. Deste modo, enquanto alguns deles parecem fazer grandes progressos após receber *feedback* corretivo, outros não saem das fronteiras do vocabulário e dos exercícios.

Vale a pena abrir parênteses para explicar que, apesar de o conceito de estabilização estar muito próximo da fossilização, estas palavras não são sinônimas. Para Han (1998) e Selinker e Han (2001), citados em Han (2004, p.102), a estabilização e a fossilização formam um *continuum*, no qual a primeira faz parte do processo da última e por isso não devem ser equiparadas. Na visão de Long (2003), a estabilização é o primeiro sinal da fossilização, e a diferença entre as duas é a permanência e a impermeabilidade, ou seja, enquanto uma forma estabilizada pode ser corrigida, uma fossilizada permanece inalterável.

Outro fator observado neste estudo é que não se pode avaliar um indivíduo e afirmar que ele utiliza formas fossilizadas se o mesmo se encontrar em estágios iniciais ou intermediários de aprendizado, pois o insumo recebido pode não ter sido suficiente para tal suposição, reforçando a idéia de que só é possível falar em fossilização se um indivíduo for acompanhado por cinco anos ou mais. Deve-se considerar também, a qualidade do insumo recebido, pois qualquer pesquisa que tente explicar a fossilização em um ambiente de insumo pobre, poderia perder sua credibilidade.

Sabe-se que um sistema de língua é extremamente complexo, que muitos aspectos da gramática são difíceis de serem descritos e que o conhecimento adquirido por um falante competente precisa ir além da informação dada no insumo.

Observa-se que o progresso na aprendizagem é medido pela quantidade de erros de um falante que são eliminados; no entanto, falta esclarecimento sobre a natureza destes erros e da ASL para aprendizes não padrão.

No caso da fossilização sintática, não se trata apenas de procurar corrigir o erro estabilizado ou fossilizado, mas de ir em busca de suas causas através de observações longitudinais e investigações cuidadosas quanto às condições internas e externas de aprendizagem.

6 CONCLUSÃO

Não importa se somos professores ou aprendizes de uma língua estrangeira, ou pesquisadores e estudiosos no campo de ASL, temos que conviver com o fato de que há erros que se cristalizam durante o processo de aquisição e a fórmula de como erradicá-los ainda não está pronta.

Selinker (1992, p.252) aponta para o fato de que "existem formas que permanecerão no discurso do aprendiz, por mais que ele tente erradicá-las". Estas formas, chamadas fossilizadas, ocorrem para todos os aprendizes sem exceção, independente de qual for a sua língua materna e do insumo que ele venha a receber. Para o autor, "não importa o que o aprendiz faça, ele fossiliza em alguma parte da IL, freqüentemente longe da norma da língua em estudo" (p.33). Em uma de suas pesquisas, ele ressalta conceitos centrais de ASL, tais como mudança ao longo do tempo (possível aquisição) e não-mudança ao longo do tempo (possível fossilização), assumindo desta forma a fossilização como um fenômeno estável.

Ao falar sobre o assunto, Corder (1981, p.87) focaliza que, em sua concepção de interlíngua, Selinker explicitamente reconheceu o processo de regressão ou recaída quando fala do reaparecimento regular no desempenho da interlíngua de estruturas lingüísticas que pareciam estar erradicadas.

Apesar de Selinker (1972) sugerir que as recaídas podem indicar a presença da fossilização na gramática do aprendiz e este termo estar normalmente ligado à definição do fenômeno, não nos parece claro que ambos estejam necessariamente relacionados, pois na recaída o indivíduo tem consciência ou conhecimento sobre uma determinada forma ou regra correta, mas em um momento de fala ou tensão, por exemplo, ele comete erros, ou seja, ele não congela (*freeze*) sua IL em um platô, mas continua sua evolução lingüística em direção à língua em estudo, porém fica suscetível ao reaparecimento de erros que pareciam estar erradicados. Já no caso da fossilização, ele não tem a mesma consciência, porque não nota que está produzindo

uma forma errada, já que muitas vezes o que parece ser uma forma fossilizada é apenas uma recaída.

Todos conhecemos falantes de L2 e, na verdade, de L1, que podem se expressar perfeitamente bem quando estão falando de um assunto dentro de sua área de estudo, por exemplo, mas que apresentam itens fossilizados quando falam dentro de um outro domínio do discurso, ou quando se altera a situação lingüística (por exemplo, quando têm que falar para uma platéia) (MOITA LOPES, 1996, p.119).

Em alunos brasileiros adultos, aprendendo inglês do nível básico ao nível intermediário, é comum a produção de estruturas consideradas candidatas à fossilização. No entanto, à medida que o indivíduo adquire maior conhecimento da língua, certos erros ou desvios vão desaparecendo; mesmo assim há aqueles que (por diferentes motivos, como, por exemplo, ter iniciado o aprendizado de língua após a puberdade, estar inserido em um contexto desfavorável à aquisição de L2, ou ainda por falta de habilidade em analisar e sintetizar elementos lingüísticos), adquirem uma certa incapacidade de perceber que estão produzindo estruturas não-padrão da L2. Observa-se com isso, que mesmo os alunos que já alcançaram níveis avançados de fluência, ou que chegam bem perto de um falante nativo, fossilizam.

Dentre as possíveis causas da fossilização abordadas neste trabalho, consideramos que a transferência merece um lugar de destaque. Grande parte dos erros na produção da segunda língua surge pelo fato de o aprendiz pensar que ela opera como sua língua materna ou primeira língua, a qual pode ser reconhecida como um fator extremamente significante na aquisição de uma L2, porque, na maioria das vezes, gera um efeito de interferência na língua em estudo. Para Lightbown e Spada (1993, p.23), a influência é uma tentativa sistemática do aprendiz de usar o conhecimento já adquirido ao aprender uma língua nova.

Em todos os seus anos de estudo sobre fossilização, Selinker trabalha muito o sentido da transferência. Para ele, a linha condutora do fenômeno é a língua materna, o que significa que, no processo de aquisição, o indivíduo parte da sua L1 a qual ele vai modificando para atingir seus objetivos.

Não importa qual seja a L1 do aprendiz, a transferência é inevitável no processo de ASL porque um aprendiz não pode apagar da sua mente os conhecimentos que já possui; no entanto há línguas que dão margem para que o fenômeno ocorra com mais frequência, como é o caso do português e do espanhol. Conforme Villalba (2002), quando alunos brasileiros estão aprendendo espanhol, a semelhança interlingüística entre estas duas línguas permite mais transferência e, conseqüentemente, fossilização.

Conclui-se que, além da transferência, fatores como a idade, o acesso à Gramática Universal, o filtro afetivo, o tipo de aprendizado, qualidade e quantidade de insumo recebido e alguns fatores sociais possam ser causas da fossilização; contudo, acredita-se que o fenômeno é, em grande parte, fruto das diferenças individuais, obviamente somadas a todos estes fatores. Nakuma (1998, p.253) acredita 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".

Corder (1981, p.87) chama a atenção para as palavras de Selinker ao esclarecer que as recaídas não ocorrem em direção à língua nativa do aprendiz, mas em direção à norma de uma IL. Ao observar que Selinker fala de uma norma e não da norma da IL, Corder deixa claro que a norma a qual ele se refere está relacionada ao desenvolvimento individual de aprendizes de língua, e não a códigos institucionalizados de uma comunidade.

Foi mostrado nesta pesquisa um caso de fossilização apresentado por Macdonald (1988), no qual o fenômeno é explicado por um fator social quando ocorre em falantes que vivem em uma comunidade étnica. No entanto, considera-se que são casos que possam vir a acontecer, mas ainda assim as diferenças individuais são relevantes no processo, o que explica o porquê de alguns indivíduos, ao terem seus erros corrigidos, deixarem de fossilizar enquanto outros não, o que ocorre 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.

Certas dificuldades apresentadas por aprendizes brasileiros de inglês, na realidade, são previsíveis, como por exemplo, na fonologia, a produção das vogais anteriores altas /ɪ/ e /i/; na sintaxe, a ausência do pronome sujeito (**is a good idea*) e no léxico o uso dos falsos cognatos, pois elas têm como causa principal a transferência da língua materna. Por serem estas e muitas outras dificuldades previsíveis, acredita-se que a percepção de estruturas corretas da língua em estudo possa ser trabalhada no método de ensino adotado, para que as formas fossilizadas venham a ser evitadas.

Tomemos como exemplo duas importantes abordagens na história dos métodos de ensino de língua estrangeira, que apresentam propostas de ensino-aprendizagem completamente diferentes: o método audiolingual e a abordagem comunicativa.

O método audiolingual tem a gramática ou estrutura como seu ponto de partida e a crença de que o aprendizado de língua é um processo de formação de hábitos. Muita atenção é dada à pronúncia e à intensa aplicação de *oral drills* de sentenças básicas padrão. Já no início do curso, listas excessivas de vocabulário sem contexto são apresentadas sem comunicação autêntica (ZIMMERMAN, 1997, p.10). Neste método a aprendizagem deve ocorrer através da mímica, da memorização e da repetição. Há pouca ou nenhuma explicação gramatical, pois espera-se que o aluno aprenda a gramática indutivamente.

Segundo Allen (1983, p.27 citado em GERMAIN, 1993, p.146), o método audiolingual funciona bem nos estágios iniciais, contudo os problemas começam a aparecer nos estágios intermediário e avançado, nos quais, se não houver modificações e adaptações, as práticas começam a ficar ineficazes, repetitivas e entediantes.

Outro problema deste método é apontado por Rivers (1964): trata-se da questão da transferência. O método não dispõe de formas para fazer com que o aluno, depois de submetido a muito tempo de treinamento, transfira o que aprendeu para a prática de uso do idioma. Muitas vezes, o máximo que ele consegue é emitir frases estereotipadas e inadequadas ao contexto real, o que pode levá-lo à fossilização.

A abordagem comunicativa, por outro lado, enfatiza a transmissão de idéias em contextos reais de comunicação. Nela os alunos são encorajados a desenvolver estratégias de comunicação sem se preocuparem com a correção lingüística. A unidade básica da língua que requer atenção é o ato comunicativo, ao invés da frase, ou seja, a competência comunicativa passa ser o objetivo em vez da construção de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas.

Não há dúvidas de que é importante, no ensino de línguas, encorajar os alunos a transmitir seus pensamentos em situações reais; entretanto, este tipo de método, baseado em processos de comunicação, pode até levá-los a alguma fluência verbal, mas, de acordo com Lightbown e Spada (1993, p.80), "muita 'liberdade' sem correção e instrução explícita pode levar a uma fossilização precoce".

Mesmo sendo um assunto há tempos discutido, ainda existem muitas perguntas sem resposta sobre o fenômeno da fossilização, o que nos leva a crer que há muito para se descobrir sobre o assunto. Questiona-se, por exemplo, se existe algum tipo de histórico metodológico e de abordagem, e quais características individuais poderiam contribuir para a definição de um construto do aluno de forma que professores de língua inglesa sejam capazes de erradicar seus erros.

Segundo Johnson (1996, p.123), 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. O 's' na terceira pessoa do presente simple(*he likes*) é um bom exemplo, pois tem pouco valor comunicativo e os estudantes não têm problemas em se fazer entendidos se o esquecem. Em segundo lugar, o aluno tem que perceber que seu desempenho é defeituoso e precisa saber qual erro cometeu. Esta visão reforça a idéia de que um indivíduo fossilizado não percebe ou não tem consciência de que está produzindo formas incorretas.

"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." (LANZONI, 1998, p.62). Afirmado isto, o autor se posiciona a favor daqueles que acreditam na 'desfossilização'. Discordando desta afirmação, defende-se que a desfossilização não existe, porque o fenômeno é permanente. O que ocorre no processo de ASL são casos de 'erradicação', quando 'erros' são eliminados, enquanto que 'formas fossilizadas' se mantêm.

Concluimos então que:

- 1) Só um estado irreversível se caracteriza como estado de fossilização. Selinker e Lamendella (1979, p.373) sugerem que "a conclusão de que um aprendiz particular fossilizou poderia ser assim avaliada se o cessar da aprendizagem na IL persistir apesar da oportunidade e motivação para aprender a língua em estudo".
- 2) Que podem existir vários caminhos para que o fenômeno ocorra, mas a transferência (não somente da L1 do aprendiz, mas de outras línguas que tenha conhecimento) é o fator principal;
- 3) Que há vários aspectos da língua candidatos à fossilização, porém tudo depende das diferenças individuais de cada aprendiz;
- 4) Que a aplicação dos conceitos de fossilização deve estar limitada a estágios avançados de aprendizagem de língua ou a falantes próximos do nativo.

Para Han (2004, p.44), "todo aprendiz adulto está universalmente pré-condicionado à fossilização". Esta afirmação implica que mesmo aqueles que atingem a fluência em uma língua estrangeira muito próxima a de um falante nativo podem fossilizar. No entanto, há formas candidatas à fossilização, como as citadas nesta pesquisa, que são previsíveis e por este motivo podem ser evitadas.

Espera-se que este trabalho seja uma contribuição acadêmica para professores de inglês como segunda língua, no sentido em que os leve a refletir sobre o fenômeno da fossilização e quais métodos e técnicas de ensino seriam mais adequados para evitá-la.

REFERÊNCIAS

- ADJEMIAN, Christian On the nature of interlanguage systems. **Language Learning**, v.26, n.2, p.297-320, 1976.
- AZEREDO, José Carlos. **Fundamentos de gramática do português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- AZEVEDO, Milton M. **A Contrastive Phonology of Portuguese and English**. Georgetown University Press, 1981.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1980.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CLARK, Eve V. **The Lexicon in Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- COADY, James. L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Ed.). **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 1997. p.273-289.
- COOK, Vivian. The metaphor of access to Universal Grammar in L2 learning. In: ELLIS, N. (Ed.). **Implicit and Explicit Learning of Language**. London: Academic Press, 1994. p.477-502.
- COOK, V. J.; NEWSON, M. **Chomsky' s Universal Grammar– an introduction**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.
- CORDER, S. Pit. The significance of learner' s errors.**International Review of Applied Linguistics**, v.5, p.161-170, 1967.
- CORDER, S. Pit. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- DULAY, Heidi; BURT, Marina; KRASHEN, Stephen. **Language Two**. New York: Oxford University Press, 1982.
- ELLIS, Nick C.; BEATON, Alan. Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. In: HARLEY, B. (Ed.). **Lexical Issues in Language Learning**. Michigan: Language Learning, 1995.
- ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- _____. Are classroom and naturalistic acquisition the same? **Studies in Second Language Acquisition**, v.11, p.305-328, 1988.
- _____. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- _____. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERNANDES-BOËCHAT, Márcia. **Utilization of the natural learning sequence within communicative syllabus implementation.** Newcastle, 1989. Tese (Doutorado em Lingüística) - University of Newcastle.

FLYNN, Suzanne. The role of the head-initial/head-final parameter in the acquisition of English relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers. In: GASS, S.; SCHACHTER, J. (Ed). **Linguistic Prospective on Second Language Acquisition.** USA: Cambridge Applied Linguistics, 1989.

GERMAIN, Claude. **Évolution de l' enseignement des langues** 5000 ans d' histoire. Paris: CLE International, 1993.

HAN, ZhaoHong. **Fossilization in Adult Second Language Acquisition.** Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2004.

HANCOCK, Paul. **Common Errors in English.** Edinburgh: Penguin English, 2001.

JARVIS, Scott. Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. **Language Learning**, v.50, n.2, p.245-309, 2000.

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

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

KELLERMAN, Eric. Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? **Annual Review of Applied Linguistics**, v.15, p.125-150, 1995.

KLEINMAN, H. The strategy of avoidance in adult second language acquisition. In: RITCHIE, W. C. (Ed.). **Second Language Acquisition Research: issues and implications.** New York: Academic Press, 1978. p.157-174.

KODA, Keiko. Orthographic knowledge in L2 lexical processing. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Ed.). **Second Language Vocabulary Acquisition.** Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 1997. p.35-52.

KRASHEN, Stephen. Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence. **Language Learning**, v.23, p.63-74, 1973.

_____. **The Input Hypotheses: issues and implications.** London: Longman, 1985.

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

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael. **An Introduction to Second Language Acquisition Research.** London: Longman, 1991.

LAUFER, Batia. The lexical plight in second language reading. In: COADY, J.; HUCKIN, T. **Second Language Vocabulary Acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.21-34.

LENNEBERG, Eric. **Biological Foundations of Language**. New York: Wiley, 1967.

LEVELT, Willem. **Speaking**: from intention to articulation. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 1989.

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

LIMA, Marília dos Santos. O uso dos possessivos *his* e *her* por aprendizes brasileiros: uma contribuição para o estudo de estágios evolutivos. In: LIMA, M.D.S. **A Língua Estrangeira em Sala de Aula: pesquisando o processo e o produto**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2002.

LONG, Michael. Stabilization and fossilization in interlanguage development. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Ed.). **Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell Publishers, 2003. p.487-536.

MACDONALD, Marguerite G. Fossilization and an emerging social dialect. **Lenguas Modernas**, v.15, p.115-124, 1988.

MARCINIUK, Ruth. **O processo da transferência na aquisição de Língua Estrangeira a partir do estudo da posição do objeto**. Curitiba, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

MCLAUGHLIN, Barry. Babes and bathwaters: how to teach vocabulary. **Working Papers of the Bilingual Research Group**, University of California, Santa Cruz, 1989.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria C. F.; LOPES, Ruth E. V. **Manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, Maria Amélia Quelhas. **A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura**. Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

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.

NEUFELD, Gerald. Language learning ability in adults: a study on the acquisition of prosodic and articulatory features. **Working Papers in Bilingualism**, v.12, p.45-60, 1977.

ODLIN, Terence. **Language Transfer**: Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PATKOWSKI, Mark. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. **Language Learning**, v.30, n.2, p.449-472, 1980.

PIENEMANN, Manfred; JOHNSTON, M. Factors influencing the development of language proficiency. In: NUNAN, D. (Ed.). **Applying Second Language Acquisition Research**. Adelaide: National Curriculum Resource Center, 1987.

RICHARDS, Jack C. A non-contrastive approach to error analysis. **English Language Teaching**, v.25, p.204-219, 1971.

RICHARDS, Jack C. **The Context of Language Teaching**. Cambridge:Cambridge University Press, 1985.

RIVERS, Wilga. **The Psychologist and the Foreign Language Teacher**. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

SCHACHTER, Jacqueline. An error in error analysis. **Language Learning**, v.24, p.205-214, 1974.

SCHÜTZ, Ricardo. **Interferência, interlíngua e fossilização**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br>>. Acesso em: 20 set. 2004.

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

SELIGER, Herbert. Psycholinguistic issues in Second Language acquisition. In: BEEBE, L. M. (Ed.). **Issues in Second Language Acquisition**. New York: Newbury House Publishers, 1988. p.17-40.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v.10, p.209-231, 1972.

_____. **Rediscovering Interlanguage**. Londres: Longman, 1992.

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

SELINKER, Larry; LAMENDELLA, John. The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization: A discussion of 'rule fossilization: A tentative model' **Language Learning**, v.29, n.2, p.363-375, 1979.

SELINKER, Larry; HAN, ZhaoHong. **Fossilization**: what we think we know. Paper presented at EUROSLA 6, Nijmegen, 1996. Disponível em: <<http://www.bbk.ac.uk/lc/al/larry/fossilization.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2004.

SILVA, Thaís C. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

SOEIRO, Adriana. **Falsos cognatos**. Disponível em: <<http://www.teacheronline.com.br/vocabulário.htm>>. Acesso em: 25 set. 2004.

STEINBERG, Martha. **A pronúncia do inglês norte-americano**. São Paulo: Ática, 1985.

STENSON, Nancy. Induced Errors. In: SCHUMANN, J.; STENSON, N. (Ed.). **New Frontiers of Second Language Learning**. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 1974.

TARONE, Elaine. A suggested unit for interlingual identification in pronunciation. **TESOL Quarterly**, v.6, p.325-331, 1972.

_____. The phonology of interlanguage. In: RICHARDS, J. (Ed.). **Understanding Second and Foreign Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1978. p.15-33.

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

VIGIL, Neddy A.; OLLER, John W. Rule fossilization: a tentative model. **Language Learning**, v.26, n.2, p.281-295, 1976.

VILLALBA, Terumi K. B. **Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo**: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros. Porto Alegre, 2002. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WATKINS, Michael A. **Variability in vowel reduction by Brazilian speakers of English**. Florianópolis, 2001. Tese (Doutorado em Letras) - Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina.

WEINREICH, Uriel. **Languages in Contact**. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WHITE, Lydia. Second Language acquisition and universal grammar. **Studies in second language acquisition**, v.12, p.121-133, 1990.

_____. Universal Grammar: is it a new name for old problems? In: GASS, S.; SELINKER, L. **Language Transfer in Language Learning**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1993. p.217-232.

_____. Second Language Acquisition: From Initial to Final State. In: ARCHIBALD, J. (Ed.). **Second Language Acquisition and Linguistic Theory**. Oxford: Blackwell Publishers, 2000. p.130-155.

ZIMMERMAN, Cheryl B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Ed.). **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 1997. p.5-19.