



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Lesliê Vieira Mulico

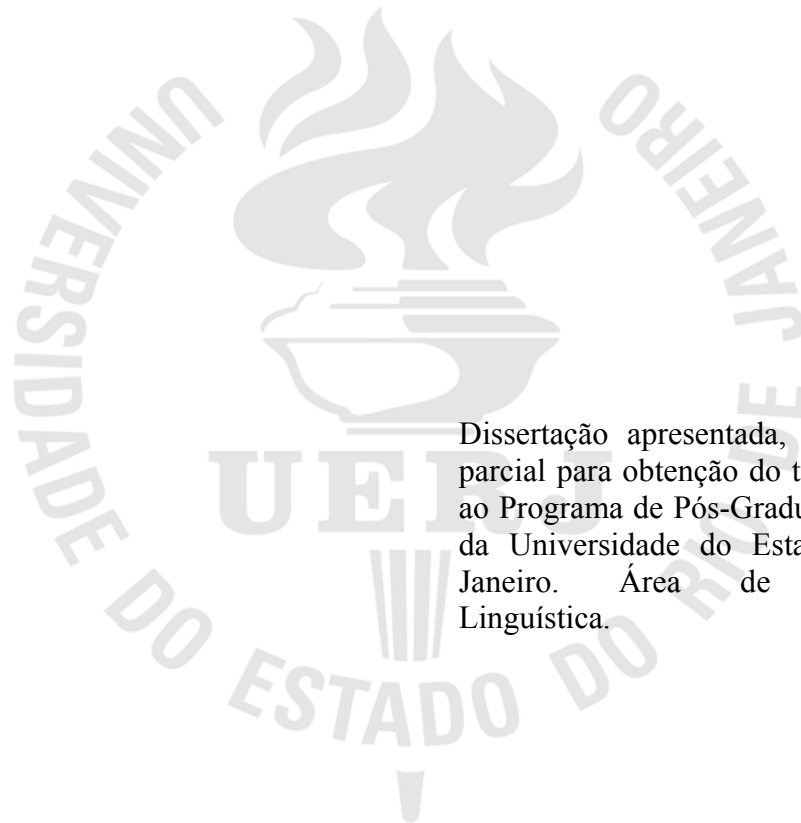
**A emergência da competência oral como sistema dinâmico, adaptativo e complexo no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional para iniciantes**

Rio de Janeiro

2013

Lesliê Vieira Mulico

**A emergência da competência oral como sistema dinâmico, adaptativo e complexo no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional para iniciantes**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

M957 Mulico, Lesliê Vieira.  
A emergência da competência oral como sistema dinâmico, adaptativo e complexo no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional para iniciantes / Lesliê Vieira Mulico. – 2013.  
215 f. : il.

Orientadora: Tânia Mara Gastão Saliés.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros - Teses. 2. Gramática cognitiva - Teses. 3. Comunicação oral - Teses. 4. Língua inglesa – Pronúncia estrangeira - Teses. 5. Complexidade (Filosofia) – Teses. I. Saliés, Tânia Mara Gastão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 802.0(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

---

Assinatura

---

Data

Lesliê Vieira Mulico

**A emergência da competência oral como sistema dinâmico, adaptativo e complexo no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional para iniciantes**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2013.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés (Orientadora)  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra Pereira Bernardo  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
Faculdade de Letras da UFMG

Rio de Janeiro

2013

## DEDICATÓRIA

À minha mãe e minhas tias, pelas suas orações. Ao meu afilhado Lucas, pela torcida. Aos meus irmãos e companheiros da Banda Sudário: Germano e Dayse, Rafael e Verônica, pelo apoio, compreensão e convívio. Ao meu tio, João Nez (*in memorium*), que não teve tempo de me ver concluir mais essa etapa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter tomado as rédeas da minha escrita nos momentos mais difíceis deste trabalho. Toda honra e toda glória sejam dadas a Ti!

À Tânia Saliés, mais do que orientadora, minha mãe acadêmica. Você me inspirou a ser um pesquisador mais ético, mais sério, mais profissional e, conseqüentemente, um professor mais humano. “SUPERvisor”, o que quer que eu escreva aqui será pouco para expressar toda a minha gratidão e admiração.

Às minhas generosas ex-alunas, participantes desta pesquisa, por terem aceitado participar deste projeto com alegria.

Ao Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Pinheiral, pelo apoio institucional.

Ao Núcleo de Ensino a Distância (NEAD), pelo apoio tecnológico.

Ao meu amigo, irmão, afilhado e baterista Rafael Menezes, pelo microfone “super-mega-power-maxi-plus”.

Às demais professoras do mestrado em Linguística da UERJ: Sandra Bernardo, Maria Tereza Pereira e Zinda Vasconcellos, pelos elogios, críticas, e principalmente por terem majestosamente mexido no meu queijo.

Obrigado, Senhor, por ter colocado essas pessoas na minha vida nos momentos propícios. Ainda que difícil de compreender, seja sempre feita a Tua vontade.

Knowledge is invariably a matter of degree: you cannot put your finger upon even the simplest datum and say this we know.

*T. S. Elliot*

## RESUMO

MULICO, Lesliê Vieira. *A emergência da competência oral como sistema dinâmico, adaptativo e complexo no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional para iniciantes*. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, pesquisas acerca do desenvolvimento da oralidade têm demonstrado que se trata de um fenômeno multidimensional. Nakatani (2010) mostrou que o domínio de estratégias comunicacionais são indicadores de desempenho linguístico e se relacionam com a proficiência do aprendiz; Kang, Rubin e Pickering (2010) observaram que os traços fonológicos afetam a percepção sobre inteligibilidade e proficiência; Hewitt e Stephenson (2011), e Ahmadian (2012) indicaram que as condições psicológicas individuais interferem na qualidade da produção oral. Escribano (2004) sugeriu que a referência contextual é essencial na construção de sentido; Gao (2011) apontou os benefícios do ensino baseado na construção do sentido, a partir de metáforas conceituais (LAKOFF e JOHNSON, 1980), codificação dupla (CLARK e PAIVIO, 1991) e esquemas imagéticos (LAKOFF, 1987); e Ellis e Ferreira-Junior (2009) demonstraram que as construções exibem efeitos de recência e *priming*, afetando o uso da linguagem dos parceiros interacionais. Tais estudos apontam para a natureza complexa da aquisição de L2, mas o fazem dentro do paradigma experimental da psicolinguística. Já Larsen-Freeman (2006), demonstra que a fluência, a precisão e a complexidade desenvolvem-se com o tempo, com alto grau de variabilidade, dentro do paradigma da Teoria da Complexidade. Em viés semelhante, Paiva (2011) observa que os sistemas de Aquisição de Segunda Língua (ASL) são auto-organizáveis. Esses trabalhos, no entanto, não abordaram aprendizes de L2 com proficiência inicial, como pretendo fazer aqui. Tendo como referenciais teóricos a Teoria da Complexidade e a Linguística Cognitiva, o presente trabalho apresenta um estudo de caso, qualitativo-interpretativista, com nuances quantitativos, que discute os processos de adaptação que emergiram na expressão oral de um grupo de aprendizes iniciantes de inglês como língua adicional no contexto vocacional. Parte do entendimento de que na sala de aula vários (sub)sistemas complexos coocorrem, covariando e coadaptando-se em diferentes níveis. A investigação contou com dados transcritos de três avaliações coletados ao longo de 28 horas de aula, no domínio ENTREVISTA DE EMPREGO. Após observar a produção oral das aprendizes, criei uma taxonomia para categorizar as adaptações que ocorreram na sintaxe, semântica, fonologia e pragmática da língua-alvo. Posteriormente organizei as categorias em níveis de prototipicidade (ROSCH *et al*, 1976) de acordo com as adaptações mais frequentes. Finalmente, avalei a inteligibilidade de cada elocução, classificando-as em três níveis. A partir desses dados, descrevi como a prática oral dessas participantes emergiu e se desenvolveu ao longo das 28 horas. Os achados comprovam uma das premissas da Linguística Cognitiva ao mostrarem que os níveis de descrição linguística funcionam conjuntamente em prol do sucesso comunicacional. Além disso, demonstram que a função do professor, como discutem LARSEN-FREEMAN e CAMERON (2008), não é gerar uniformidade, mas sim oportunizar vivências que estabeleçam continuidade entre o mundo, o corpo e a mente.

Palavras-chave: Inglês como Língua Adicional. Teoria da Complexidade. Linguística Cognitiva. Adaptação. Estratégias de Comunicação. Desenvolvimento da prática oral.



## ABSTRACT

In the field of second and foreign language learning, research on oral communication development has been demonstrating that it is a multi-dimensional phenomenon. Nakatani (2010) showed that the ability to use communicative strategies is related to linguistic performance and learner's proficiency level; Kang, Rubin and Pickering (2010) affirmed that learner's phonology affects perception over proficiency and intelligibility; Hewitt and Stephenson (2011), as well as Ahmadian (2012), contended that individual psychological conditions interfere in the quality of production. Escribano (2004) suggested that contextual knowledge is essential to conceptualization; Gao (2011) pointed out the benefits of an approach based on conceptual metaphors (LAKOFF and JOHNSON, 1980), dual coding (CLARK and PAIVIO, 1991), and image schemas (LAKOFF, 1987); Ellis and Ferreira-Junior (2009) demonstrated that constructions exhibit priming and recency effects, which influence participants' language use. These studies together instantiate the complex nature of L2 acquisition on the experimental psychology paradigm. In the scope of Complexity Theory, Larsen-Freeman (2006) demonstrated that fluency, accuracy, and complexity increase over time, despite exhibiting high individual variability. By the same token, Paiva (2011) observed that SLA systems are self-organisable. Nevertheless, none of the above-mentioned studies addressed beginners, as we intend to do herein. By overlapping Complexity Theory and Cognitive Linguistics, we present a case study, with sprinkles of quantification, in order to specifically discuss the adaptation processes that emerged from the oral practice of a group of six English beginner female learners (n=6) in the vocational context. We understand that several complex (sub-) systems co-occur in the classroom, covarying and coadapting in different levels. The investigation counted on transcribed data (ATKINSON and HERITAGE, 1984) from three oral evaluations collected over 28 class hours, in the JOB INTERVIEW domain. After observing the learners' oral production, we created a taxonomy to categorise the adaptations that emerged in target language syntax, meaning, fonology and pragmatics. Later, we displayed the categories in prototype levels (ROSCH *et al*, 1976) in terms of frequency. Finally, we classified the inteligibility of each learner's utterance in three levels. By means of these data, we were able to describe how participants' oral expression emerged and evolved over 28 hours. The results reaffirm one of Cognitive Linguistics premises when showing that language description levels work jointly in favor of communicative success; and demonstrate that the teacher, rather than generate uniformity, ought to give rise to learning opportunities that provides a continuum between the world, the body and the mind, as discussed by Larsen-Freeman e Cameron (2008).

Keywords: English as a foreign language. Complexity theory. Cognitive Linguistics. Adaptation. Communication strategies. Oral practice development.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descrição do nível de competência oral A1 do CEFR .....	70
Quadro 2 –	Expressões por domínio .....	75
Quadro 3 –	Níveis de prototipicidade das expressões em termos de ocorrência ...	77
Quadro 4 –	Categorias adaptativas do domínio ENTREVISTA DE EMPREGO .....	78
Quadro 5 –	Valor comunicativo das elocuições produzidas pelas participantes ....	80
Quadro 6 –	Sistema de uso por apagamento .....	97
Quadro 7 –	Sistema de uso por recuperação integral .....	110
Quadro 8 –	Sistema de uso por inclusão de língua-mãe .....	116
Quadro 9 –	Sistema de uso por substituição .....	124
Quadro 10 –	Sistema de uso por inclusão .....	132
Quadro 11 –	Sistema de uso por pronúncia desviante .....	136
Quadro 12 –	Sistema de uso por categoria mista .....	141

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Organização da sala para as avaliações .....	39
Figura 2 – Fragmentos do sistema .....	50
Figura 3 – Modelo dinâmico de aprendizagem de línguas .....	59
Figura 4 – Modelo de interpretação da elocução do aprendiz de línguas .....	74
Figura 5 – Evolução da competência oral do grupo em 28 horas .....	78
Figura 6 – Níveis de prototipicidade das adaptações do domínio ENTREVISTA DE EMPREGO .....	81
Gráfico 1 – Evolução da competência oral do grupo em 28 horas .....	92
Figura 7 – Apagamentos na produção oral de iniciantes como categoria radial .....	105
Figura 8 – Trajetória dos apagamentos de Av1 a Av3 .....	107
Figura 9 – Recuperação Integral na produção oral de iniciantes como categoria radial .....	112
Figura 10 – Trajetória das Recuperações Integrais de Av1 a Av3 .....	114
Figura 11 – Inclusão de língua-mãe na produção oral de iniciantes como categoria radial .....	121
Figura 12 – Trajetória das Intrusões de Língua Mãe de Av1 a Av3 .....	122
Figura 13 – Substituição na produção oral de iniciantes como categoria radial .....	129
Figura 14 – Trajetória das Substituições de Av1 a Av3 .....	130
Figura 15 – Inclusão na produção oral de iniciantes como categoria radial .....	135
Figura 16 – Trajetória das Inclusões de Av1 a Av3 .....	135
Figura 17 – Pronúncia desviante na produção oral de iniciantes como categoria radial .....	140
Figura 18 – Trajetória das Pronúncias Defectivas de Av1 a Av3 .....	140
Figura 19 – Categorias mistas na produção oral de iniciantes como categoria radial ....	152
Figura 20 – Trajetória das Categorias Mistas de Av1 a Av3 .....	155
Gráfico 2 – Adaptações ao longo de 28 horas .....	165

## LISTA DE CENAS

Cena 1 –	Av <sub>1</sub> – Soletização de sobrenome: estratégia não-verbal .....	87
Cena 2 –	Av <sub>2</sub> – Soletização de sobrenome: estratégia não-verbal .....	87
Cena 3 –	Av <sub>1</sub> – Informação de telefone: uso da língua mãe .....	88
Cena 4 –	Av <sub>3</sub> – Informação de telefone: uso da língua mãe .....	88
Cena 5 –	Av <sub>1</sub> – Informação de telefone: tempo de silêncio .....	89
Cena 6 –	Av <sub>3</sub> – Informação de telefone: tempo de silêncio .....	90
Cena 7 –	Av <sub>2</sub> – Emergência da capacidade narrativa .....	91
Cena 8 –	Av <sub>3</sub> – Emergência da capacidade narrativa .....	91
Cena 9 –	Av <sub>1</sub> – Apagamento de tema .....	98
Cena 10 –	Av <sub>2</sub> – Apagamento de verbo de ligação .....	100
Cena 11 –	Av <sub>3</sub> – Apagamento de preposição e de pronome .....	101
Cena 12 –	Av <sub>3</sub> – Apagamento de verbo auxiliar .....	102
Cena 13 –	Av <sub>1</sub> – Apagamento de verbo principal .....	103
Cena 14 –	Av <sub>3</sub> – Apagamento de verbo de ligação e preposição .....	104
Cena 15 –	Av <sub>1</sub> – Apagamento de verbo de ligação, adjetivo e preposição .....	104
Cena 16 –	Av <sub>1</sub> – Recuperação integral .....	111
Cena 17 –	Av <sub>1</sub> – Inclusão total da língua mãe no rema .....	117
Cena 18 –	Av <sub>1</sub> – Inclusão pragmática .....	119
Cena 19 –	Av <sub>1</sub> – Inclusão pragmática com inclusão parcial do português no rema ....	119
Cena 20 –	Av <sub>2</sub> e Av <sub>3</sub> – Substituição de tema .....	125
Cena 21 –	Av <sub>3</sub> – Substituição de rema .....	126
Cena 22 –	Av <sub>1</sub> – Substituição de verbo de ligação, adjetivo e preposição .....	128
Cena 23 –	Av <sub>1</sub> – Substituição de verbo auxiliar .....	128
Cena 24 –	Av <sub>1</sub> e Av <sub>2</sub> (respectivamente) – Inclusão de verbo de ligação .....	133
Cena 25 –	Av <sub>3</sub> – Inclusão de pronome .....	134
Cena 26 –	Av <sub>2</sub> – Inclusão pragmática .....	134
Cena 27 –	Av <sub>2</sub> – Pronúncia desviante do homógrafo .....	137
Cena 28 –	Av <sub>2</sub> – Pronúncia desviante: omissão do som final .....	138
Cena 29 –	Av <sub>2</sub> – Pronúncia desviante: nasalização com abertura vocálica .....	138
Cena 30 –	Av <sub>2</sub> – Pronúncia desviante do ponto de articulação com nasalização .....	139

Cena 31 – Av <sub>1</sub> – Inclusão do português no rema com apagamento de tema .....	143
Cena 32 – Av <sub>2</sub> – Inclusão parcial do português no rema com apagamento de tema ...	143
Cena 33 – Av <sub>2</sub> – Inclusão do português no rema com apagamento de verbo principal .....	144
Cena 34 – Av <sub>2</sub> – Inclusão do português no rema com apagamento de verbo de ligação .....	144
Cena 35 – Av <sub>3</sub> – Inclusão do português no rema com apagamento de verbo auxiliar .	145
Cena 36 – Av <sub>2</sub> – Inclusão do português no rema com pronúncia desviante .....	145
Cena 37 – Av <sub>1</sub> – Inclusão pragmática com apagamento de tema .....	146
Cena 38 – Av <sub>1</sub> – Inclusão pragmática com inclusão do português em parte do rema com apagamento de verbo de ligação .....	146
Cena 39 – Av <sub>2</sub> – Inclusão pragmática com uso do português em parte do rema e com apagamento de tema .....	147
Cena 40 – Av <sub>1</sub> – Inclusão pragmática com apagamento de verbo de ligação, adjetivo e preposição .....	147
Cena 41 – Av <sub>2</sub> – Pronúncia desviante com apagamento de preposição .....	148
Cena 42 – Av <sub>1</sub> – Inclusão de verbo de ligação com apagamento de preposição .....	148
Cena 43 – Av <sub>3</sub> – Inclusão de pronome com apagamento de preposição .....	149
Cena 44 – Av <sub>2</sub> – Inclusão pragmática com apagamento de tema .....	149
Cena 45 – Av <sub>3</sub> – Substituição de rema com apagamento de pronome; Substituição de rema com apagamento de preposição .....	150
Cena 46 – Av <sub>1</sub> – Substituição pelo verbo auxiliar equivalente com inclusão pragmática .....	150
Cena 47 – Av <sub>2</sub> – Substituição de tema com pronúncia desviante com apagamento de verbo de ligação .....	151

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Apagamento
AP <sub>v.aux</sub>	Apagamento de verbo auxiliar
AP <sub>v.lig</sub>	Apagamento de verbo de ligação
AP <sub>v.lig/adj/prep</sub>	Apagamento de verbo de ligação, adjetivo e preposição
AP <sub>v.lig/prep</sub>	Apagamento de verbo de ligação e preposição
AP <sub>v.princ</sub>	Apagamento de verbo principal
AP <sub>prep</sub>	Apagamento de preposição
AP <sub>tema</sub>	Apagamento de tema
Av <sub>1</sub>	Primeira Avaliação
Av <sub>2</sub>	Segunda Avaliação
Av <sub>3</sub>	Terceira Avaliação
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CM	Categoria Mista
ILM	Inclusão de Língua Mãe
ILM <sub>1/2port</sub>	Inclusão parcial do português no rema
ILM <sub>port</sub>	Inclusão total da língua mãe no rema
ILM <sub>prag</sub>	Inclusão pragmática da língua mãe
ILM <sub>prag1/2port</sub>	Inclusão pragmática com inclusão parcial do português no rema
INC	Inclusão
INC <sub>prag</sub>	Inclusão pragmática
INC <sub>pron</sub>	Inclusão de pronome
INC <sub>v.lig</sub>	Inclusão de verbo de ligação
LC	Linguística Cognitiva
P	Categoria Prototípica
PD	Pronúncia Defectiva
PD <sub>ap.som final</sub>	Pronúncia desviante: omissão do som final
PD <sub>hg</sub>	Pronúncia desviante do homógrafo
PD <sub>nas/ab.vg</sub>	Pronúncia desviante: nasalização com abertura vocálica
PD <sub>p.art/nas</sub>	Pronúncia desviante do ponto de articulação com nasalização
PD <sub>p.art/nas/hg</sub>	Pronúncia desviante do ponto de articulação com nasalização e homógrafo
R <sub>1</sub>	Primeira Extensão de P

R <sub>2</sub>	Segunda Extensão de P
R <sub>3</sub>	Terceira Extensão de P
R <sub>n</sub>	Enésima Extensão de P
RI	Recuperação Integral
SU	Substituição
SU <sub>rema</sub>	Substituição de rema
SU <sub>tema</sub>	Substituição de tema
SU <sub>v.aux</sub>	Substituição de verbo auxiliar
SU <sub>v.lig/adj/prep</sub>	Substituição de verbo de ligação, adjetivo e preposição

## LISTA DE SÍMBOLOS – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

[	Início da sobreposição entre falas
]	Fim da sobreposição entre falas
=	Não há lacunas entre o turno adjacente de um e do outro falante
(3.0)	Pausa na elocução (em segundos)
(.)	Pausa muito curta na elocução (menos de 1 segundo)
<u>word</u>	Ênfase na fala
e:r the::	Extensão de som
–	Corte abrupto
?	Entoação ascendente, não necessariamente uma pergunta
!	Tom enfático ou animado
,	Entoação descendente sutil, sugerindo continuação
.	Entoação descendente marcando final da elocução
°word°	Elocução com volume mais baixo
↑word	Elocução com tom mais agudo
↓word	Elocução com tom mais grave
<word>	Elocução produzida mais lentamente do que as demais
>word<	Elocução produzida mais rapidamente do que as demais
(wdro)	Trecho de fala obscuro ou ininteligível
.hh	Inspiração do falante
hh	Expiração do falante
→word	Trecho de interesse
((descrição))	Ações não verbais ou comentários do observador
w[or]d	Imprecisão na pronúncia
[la ɪ v]	Transcrição fonética
T:	Teacher (professor)



## SUMÁRIO

	<b>PANORAMA GERAL</b> .....	20
1	<b>COMPLEXÊS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2</b> .....	36
1.1	<b>Sistemas dinâmicos e ensino-aprendizagem de L2</b> .....	18
1.2	<b>Sistemas adaptativos complexos e ensino-aprendizagem de L2</b> .....	44
1.3	<b>Teoria da Complexidade e o ensino-aprendizagem de L2</b> .....	48
2	<b>LINGUÍSTICA COGNITIVA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2</b>	53
2.1	<b>Pressupostos teóricos</b> .....	53
2.2	<b>A ENTREVISTA DE EMPREGO como domínio</b> .....	55
2.3	<b>A organização conceptual do pensamento e a aprendizagem de L2</b> .....	56
2.4	<b>A Teoria da Prototipicidade</b> .....	60
2.4.1	<u>Sobre a frequência</u> .....	62
2.5	<b>Interface entre a LC e a Teoria da Complexidade</b> .....	64
3	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	66
3.1	<b>O instituto e o Curso Técnico em Secretariado</b> .....	66
3.2	<b>O professor</b> .....	67
3.3	<b>As participantes</b> .....	70
3.4	<b>Procedimentos</b> .....	72
3.4.1	<u>Coleta dos dados</u> .....	73
3.4.2	<u>Unidades de análise</u> .....	74
3.4.3	<u>Codificação dos dados</u> .....	74
3.5	<b>Instrumentos de pesquisa</b> .....	81
3.5.1	<u>Questionário sociocultural</u> .....	81
3.5.2	<u>Prática pedagógica</u> .....	82

3.5.3	<u>Avaliações orais</u> .....	83
4	<b>A EMERGÊNCIA DA PRODUÇÃO ORAL DAS APRENDIZES</b> .....	86
4.1	<b>Pistas discursivas</b> .....	86
4.1.1	<u>Estratégias não-verbais</u> .....	86
4.1.2	<u>Uso da língua mãe</u> .....	87
4.1.3	<u>Tempo de silêncio</u> .....	89
4.1.4	<u>Emergência da capacidade discursiva</u> .....	90
4.2	<b>Trajetória do discurso</b> .....	92
4.3	<b>Adaptações</b> .....	96
4.3.1	<u>Apagamento (AP)</u> .....	96
4.3.1.1	O apagamento como categoria radial .....	104
4.3.1.2	Trajetória dos apagamentos e o desenvolvimento da produção oral .....	106
4.3.2	<u>Recuperação integral (RI)</u> .....	109
4.3.2.1	A recuperação integral como categoria radial .....	111
4.3.2.2	Trajetória da RI e o desenvolvimento da produção oral .....	113
4.3.3	<u>Inclusão de língua mãe (ILM)</u> .....	115
4.3.3.1	A inclusão de língua mãe como categoria radial .....	120
4.3.3.2	Trajetória da ILM e o desenvolvimento da produção oral .....	121
4.3.4	<u>Substituição (SU)</u> .....	124
4.3.4.1	A substituição como categoria radial .....	129
4.3.4.2	Trajetória da substituição e o desenvolvimento da produção oral .....	130
4.3.5	<u>Inclusão (INC)</u> .....	132
4.3.5.1	A inclusão como categoria radial .....	135
4.3.5.2	Trajetória da inclusão e o desenvolvimento da produção oral .....	135

4.3.6	<u>Pronúncia desviante (PD)</u> .....	136
4.3.6.1	A pronúncia desviante como categoria radial .....	140
4.3.6.2	Trajatória da PD e o desenvolvimento da produção oral .....	140
4.3.7	<u>Categoria mista (CM)</u> .....	141
4.3.7.1	A categoria mista como categoria radial .....	151
4.3.7.2	Trajatória da CM e o desenvolvimento da produção oral .....	153
5	<b>RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS, IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS</b> .....	159
5.1	<b>Que adaptações surgiram ao longo de 28 horas de contato com a língua?</b>	159
5.2	<b>Que adaptações foram mais e menos prototípicas?</b> .....	160
5.3	<b>Que situações comunicativas propiciaram as adaptações nas avaliações?</b>	161
5.4	<b>Em que contexto as adaptações interferiram na inteligibilidade da elocução?</b> .....	163
5.5	<b>Que trajetória fez cada adaptação entre 10 e 20 horas, e entre 20 e 28 horas de contato com a língua?</b> .....	164
5.6	<b>Como essas trajetórias se relacionaram com o desenvolvimento da prática oral das participantes ao longo de 28 horas?</b> .....	166
5.7	<b>O que as adaptações desse sistema de uso da língua inglesa podem sinalizar para a prática pedagógica?</b> .....	168
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	171
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	173
	<b>APÊNDICE A</b> – Perfil sociocultural das participantes .....	181
	<b>APÊNDICE B</b> – Material didático .....	182
	<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro das avaliações e cartão .....	202
	<b>APÊNDICE D</b> – Excertos das avaliações .....	204
	<b>APÊNDICE E</b> – Autorizações .....	210
	<b>ANEXO</b> – Quadro Comum Europeu de Referências para Linguagem .....	216

## PANORAMA GERAL

### A motivação

A motivação inicial para este estudo partiu da vontade de realizar uma investigação sobre a aquisição do léxico e o desenvolvimento da oralidade de aprendizes iniciantes em inglês. Buscando um viés psicolinguístico, deparei-me com algumas pesquisas experimentais que investigaram a eficácia da instrução explícita para o ensino de vocabulário (SONBUL & SCHMITT, 2010), os benefícios da tradução como estratégia de aprendizagem (LAUFER & GIRSAI, 2008) e os efeitos da repetição na aquisição incidental de vocabulário (WEBB, 2007; CHEN & TRUSCOTT, 2010). Observei que nenhuma delas tratava de alunos com proficiência inicial, tampouco da prática oral, o que acabei encontrando no trabalho de Kormos e Sáfár (2011), que trata da relação entre a memória e a fonologia na recuperação lexical, no contexto de uma escola bilíngue, diferentemente do meu.

Durante as gravações realizadas para este estudo e na medida em que ficava mais íntimo da minha pesquisa, observei que a recuperação do léxico era apenas um dos fatores envolvidos na prática oral das aprendizes. Havia também pistas sintagmáticas, fonológicas, discursivas, pragmáticas, sociocognitivas, etc. que não poderiam ser ignoradas. Ao identificá-las, percebi que este estudo tinha mais a ver com a emergência da oralidade de forma ampla do que com a recuperação do léxico especificamente. Com isso, ampliei o foco da minha investigação para entender melhor como tais pistas coocorrem e coadaptam-se ao longo de 28 horas de exposição ao inglês, e como se relacionam com o desenvolvimento da oralidade de alunas iniciantes. Ao conversar com meus dados e procurar entendê-los, encontrei apoio na Teoria da Complexidade e na Linguística Cognitiva, particularmente por tratarem-se de teorizações que procuram abarcar os múltiplos fatores envolvidos na linguagem.

Nesta introdução, traço um panorama do estudo realizado, partindo de estudos da área de ensino-aprendizagem de L2 (LIGHTBOWN, 2000; ELLIS, 1997), seguindo por estudos sobre aquisição de L2 em Linguística Cognitiva (GAO, 2011; ELLIS e FERREIRA-JUNIOR, 2009; ESCRIBANO, 2004) e Teoria da Complexidade (ELLIS, 1998; LARSEN-FREEMAN, 2006; PAIVA, 2009, 2011); até estudos sobre a produção oral em L2 (AHMADIAN, 2012; HEWITT e STEPHENSON, 2011; NAKATANI, 2010; KANG, RUBIN e PICKERING, 2010), foco deste trabalho. Finalmente, contextualizo a presente pesquisa, cujo objetivo geral é entender a emergência da oralidade no discurso de seis aprendizes (n=6) iniciantes de inglês. Ao fazê-lo, apresento seus objetivos específicos, natureza e relevância. Meu objetivo é

analisar as adaptações que emergiram no discurso das aprendizes ao longo do primeiro módulo do Curso Técnico em Secretariado.

## **Ensino-aprendizagem de L2**

Traçando um panorama histórico das pesquisas em ensino-aprendizagem de segunda língua e as práticas de ensino de 1985 a 2000, Lightbown (2000), em artigo seminal, reavalia o que foi feito a partir de 1985. Primeiramente, reflete sobre a aquisição de uma segunda língua por adultos e adolescentes (no sentido krasheano do termo) e o papel da instrução explícita. A autora observa que a percepção do aprendiz extrapola a instrução explícita; que alguns elementos são aprendidos sem o auxílio do professor, mas que isso se converte em benefícios apenas ao longo de uma determinada fase da aprendizagem. À luz de estudos empíricos (ELLEY, 1989; ZIMMERMAN, 1997; LIGHTBOWN, 1992), a autora demonstra que a instrução leva o aprendiz a alcançar maiores níveis de proficiência porque atrai sua atenção para as características da linguagem, oportuniza experiências de uso da língua e o mantém motivado. Entretanto, segundo Rod Ellis, o desenvolvimento só ocorrerá se o aprendiz estiver pronto para lidar com o novo conhecimento (ELLIS, 1993; LIGHTBOWN, 1998).

Lightbown (2000) argumenta que a capacidade de usar a linguagem na interação não depende somente do conhecimento de suas regras, mas também passa pela percepção da diferença entre a L2 e a interlíngua<sup>1</sup>, e a habilidade de decompor os componentes linguísticos a que são expostos em partes significativas. A autora sugere que uma das formas de o aprendiz desenvolver competências como essas é por meio do *feedback*, que deve ser prática contínua ao longo do tempo, deve focar no que o aprendiz seja capaz de aprender e ter um quê de explicitude. Contudo, afirma que a correção explícita de erros isolados tende a ser ineficiente para mudar o comportamento linguístico.

Para que tal mudança ocorra, o aprendiz precisa de muitas horas e oportunidades de exposição à língua em uma variedade de contextos antes de aprender as suas sutilezas (LIGHTBOWN, 2000). Todavia, a exposição à língua apenas em sala de aula deixa-o carente de oportunidades para aprender nuances pragmáticas e sociolinguísticas, já que o *input* vem apenas do professor e dos outros colegas com quem eles compartilham a interlíngua. Isso pode dificultar a aprendizagem de algumas formas linguísticas, provavelmente por conta da

---

<sup>1</sup>Interlíngua é um termo cunhado por Selinker (1972), definido como as gramáticas provisórias construídas continuamente pelos aprendizes de línguas adicionais em seu caminho para a língua-alvo (McLAUGHLIN, 1987, p.60).

baixa frequência com que ocorrem ou porque são filtradas pela língua mãe ou pela interlíngua do aprendiz. Lightbown (2000) sugere então que ter uma certa idade é uma vantagem, pois o aprendiz pode recorrer às estratégias de aprendizagem que desenvolveu ao longo do tempo, além de à própria língua. Esse é o caso das participantes envolvidas no contexto desta pesquisa.

De forma mais detalhada, Ellis (1997) faz uma revisão crítica das teorias e modelos que propõem-se a explicar a Aquisição de Segunda Língua (ASL), demonstrando que nenhum deles contempla a contento a gama de variáveis que fazem parte do processo. Parte do entendimento de que a aptidão linguística, a motivação e as estratégias de aprendizagem são diferenças individuais que identificam os traços característicos do aprendiz. Com isso, discute a interlíngua e seus aspectos sociais, discursivos, psicológicos e linguísticos, bem como o papel da instrução.

Para destacar os aspectos sociais dos processos de ASL, Ellis (1997) discute o modelo da interlíngua como um continuum estilístico, a Teoria da Acomodação, o modelo da aculturação e a identidade e investimento social na aprendizagem de L2. Essas teorizações assumem que a interlíngua consiste de diferentes estilos que o aprendiz lança mão sob diferentes condições de uso (TARONE, 1983); que o grupo social do aprendiz influencia no curso de aquisição de L2 (BEBEE e GILES, 1984); e que as identidades sociais entram em jogo moldando o esforço e a motivação no processo de aprendizagem de L2 (PEIRCE, 1995; SCHUMANN, 1978). No entanto, o autor argumenta que esses modelos podem ser menos relevantes no cenário de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE), em que o contato do aprendiz com a L2 restringe-se à sala de aula, como é o caso das aprendizes abordadas nesta dissertação. Mostra que é dúbio se o conceito de grupo social aplica-se a aprendizes de ILE, e que essas teorizações não reconhecem que o aprendiz também pode construir um contexto social a partir de sua própria aprendizagem, já que os padrões de interação e a atitude são potencialmente variáveis e dinâmicos.

Ellis (1997) também revisa alguns estudos sobre os aspectos discursivos que entram em jogo na ASL, pois descrevem como o aprendiz adquire as regras do discurso e explicam como a interação molda o seu desenvolvimento. Argumenta que, apesar de a aquisição depender do *input compreensível* (KRASHEN, 1993) ou ser mais eficaz quando modificado pela negociação de sentido (LONG, 1983), a interação também pode sobrecarregar o aprendiz e impedir a comunicação. Além disso, chama a atenção para o papel do *output*, pois facilita a percepção de lacunas na produção linguística, ajuda a testar hipóteses, e pode levar o aprendiz a conscientizar-se sobre os problemas presentes na sua produção (SWAIN, 1995).

No que diz respeito aos aspectos psicolinguísticos, Ellis (1997) revisa alguns estudos sobre os papéis da transferência e da consciência na aquisição de L2. A transferência, segundo o autor, é um processo cognitivo que pode resultar tanto na evasão quanto no uso excessivo de formas gramaticais por conta da existência de estruturas equivalentes na L2, sendo governada pela percepção do aprendiz sobre o que é transferível e pelo estágio de desenvolvimento em que se encontra (GASS e SELINKER, 1984). Quanto à consciência, identifica duas posições opostas: a de que o conhecimento aprendido não pode se converter em adquirido (KRASHEN, 1993), e a de que não há aprendizagem sem percepção (HULSTIJN e SCHMIDT, 1994), remetendo à discussão sobre se a aprendizagem ocorre implícita ou explicitamente. O autor opõe-se a Krashen (1993), argumentando que o conhecimento explícito pode levar o aprendiz a desenvolver seu conhecimento implícito, ajudando-o a notar a lacuna que há entre o *input* e o presente estágio de sua interlíngua, o que também depende do nível de desenvolvimento no qual se encontra.

No que tange aos aspectos linguísticos, o autor mostra que a GU levanta questões sobre se a aquisição da L2 é igual ou diferente da L1; porém, mostra que não há consenso se a aquisição deve ser explicada em termos de uma faculdade da linguagem distinta e inata, ou em termos de habilidades cognitivas gerais. Dessa forma, este estudo assume que a aquisição de L2 apresenta particularidades que a diferem da L1, tal como a interferência da língua mãe e da cultura do aprendiz no processo de aprendizagem; e, com isso posiciona-se a favor da visão de que a aquisição de L2 decorre das habilidades cognitivas gerais, confluindo com os pressupostos da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987, 1999; EVANS e GREEN, 2006; SILVA, 1997; LITTLEMORE, 2009)

Finalmente, Ellis (1997) aponta que a instrução focada na forma pode levar o aprendiz a aumentar sua precisão linguística, a progredir mais rapidamente, e a desestabilizar as gramáticas fossilizadas na interlíngua. Entretanto, nem sempre é bem sucedida, e seus efeitos não são duradouros, pois a natureza da estrutura-alvo e dos estágios de desenvolvimento do aprendiz são fatores limitantes. Além disso, argumenta que não sabemos que tipo de instrução funciona melhor, já que a baseada no *input* pode ser tão eficiente quanto a no *output*. Por outro lado, o *input* pode ajudar o aprendiz a aprender algumas características da L2, mas não desestabiliza as gramáticas fossilizadas na interlíngua, sendo então necessários a instrução explícita e o *feedback* negativo. Em última análise, a eficiência dos diferentes tipos de instrução depende das habilidades e predisposições individuais, segundo a revisão do autor.

Por meio desse panorama, Ellis (1997) mostra-nos que não há uma teoria com poder explanatório que dê conta dos fatores externos e internos da aquisição de L2, já que diversas

variáveis estão em jogo, tais como as sociais (questões identitárias, estilísticas, motivacionais e atitudinais); as discursivas (interação, negociação de sentido, *input*, *output*); as psicológicas (mecanismos de atenção, memória, processamento cognitivo, aptidão, traços de personalidade); as linguísticas (universais linguísticos, parâmetros da L1, estratégias de comunicação); as cognitivas (perceptibilidade, ordem natural de aquisição, influência da L1); as instrucionais (material didático, práticas pedagógicas, ambiente de aprendizagem, conteúdos); e as afetivas (ansiedade, motivação, tolerância à ambiguidade); além das variáveis individuais. Por esse motivo, tive dificuldade em encontrar uma teoria que explicasse meus dados. Parece-me então que a interface entre a Linguística Cognitiva (LC) e a Teoria da Complexidade seja uma solução possível para essa questão, pois seus arcabouços teóricos pressupõem uma visão holística dos processos de ensino-aprendizagem, fazendo da adaptação e da variabilidade elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

### **Estudos em aquisição de L2 à luz da Linguística Cognitiva**

Em busca de pesquisas envolvendo aprendizes de línguas adicionais (ASL ou ILE) à luz da LC, deparei-me com três estudos empíricos que buscaram um viés pedagógico (GAO, 2011), mentalista (ESCRIBANO, 2004) e construcionista (ELLIS e FERREIRA-JUNIOR, 2009). Apesar de seus recortes de pesquisa enfocarem aspectos distintos da aquisição de línguas adicionais e não objetivarem o desenvolvimento da prática oral de aprendizes iniciantes, como faço aqui, trazem resultados que interessam para este estudo.

Partindo da hipótese de que a pedagogia inspirada na LC facilita a aquisição do sentido metafórico de palavras, estruturas verbais, expressões idiomáticas e provérbios, Gao (2011) contou com 57 estudantes universitários chineses de ILE (n=57), com proficiência avançada, a fim de verificar as contribuições e vantagens da LC para a Linguística Aplicada. Para tal, organizou os estudantes em duas turmas: na primeira (n=28), o professor utilizou a abordagem inspirada na LC<sup>2</sup>; na segunda (n=29), utilizou um grupo de controle que seguiu o método da tradução. Avaliando a recuperação das expressões ensinadas, o autor demonstrou, por meio de teste de significância, que a abordagem inspirada na LC favoreceu a recuperação das expressões a curto (pós-teste imediato), médio (após 4 semanas) e longo prazos (após 6 meses), especialmente no que tange às construções verbais. O estudo de Gao (2011), apesar

---

<sup>2</sup>A abordagem inspirada na LC contou com a aplicação da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980) e da Codificação Dupla (CLARK e PAIVIO, 1991) dos Esquemas Imagéticos (LAKOFF, 1987).



de não focar a produção oral, sugere que o desenvolvimento de uma língua adicional é facilitado quando seus elementos constituintes são tratados como manifestações de habilidades cognitivas gerais, indo ao encontro dos pressupostos deste trabalho.

Também utilizando estudantes universitários, porém com proficiência intermediária, Escribano (2004) realizou um estudo de caso comparativo entre alunos do primeiro (n=38) e terceiro anos (n=48), com o objetivo de analisar o papel do conhecimento prévio na interpretação e processamento de termos técnicos da área de Engenharia de Mineração. Com tempo controlado, os aprendizes leram um mesmo texto, composto por cognatos verdadeiros e falsos, sublinharam as palavras desconhecidas, resumiram-no em sua própria língua (espanhol), e responderam a um questionário de compreensão. Ao analisar variáveis como o número de palavras sublinhadas, o resumo e as respostas do questionário, o autor demonstrou que os alunos do primeiro período conceptualizaram alguns cognatos sob o ponto de vista sociológico e não de um engenheiro de mineração, resultando em distorções na interpretação. O autor sugere que isso ocorreu devido à diferença no conhecimento prévio dos aprendizes, mais do que ao nível linguístico. Portanto, conclui que a referência contextual é essencial na construção do sentido, pois novas informações são consideradas relevantes na medida em que combinam com informações prévias. Se assim o é, então o contato repetido com um mesmo contexto deve influenciar a trajetória da prática oral de aprendizes de línguas adicionais, como investigarei nesta dissertação.

Diferentemente dos estudos acima, Ellis e Ferreira-Junior (2009) recorreram a dados conversacionais de 7 estudantes de inglês (italianos e punjabi: n=7) e à avaliação de 5 falantes nativos (n=5) para investigar o nível com que construções linguísticas do tipo **verbo-locativo**, **verbo-objeto-locativo** e **verbo bitransitivo** são adquiridas seguindo princípios cognitivos gerais de aprendizagem por categorização. Para tal, utilizaram as operacionalizações e os critérios de Goldberg *et al* (2004), a fim de identificar os argumentos dos referidos verbos; a Teoria da Prototipicidade (ROSCH e MERVIS, 1975; ROSCH *et al* 1976; NINIO, 1999) para averiguar a frequência das construções verbais; e teste de significância, para relacionar frequência e uso. A partir de dados coletados e transcritos de conversações em inglês e na língua mãe, e da avaliação de falantes nativos, os autores observaram que os verbos usados em primeiro lugar possuem alta frequência e são semanticamente prototípicos e genéricos, tanto na L1 quanto na L2. Concluem que quanto menor for o número de tipos de uma categoria, maior será a chance de o verbo pioneiro ser recuperado; e que o uso da linguagem exibe efeitos de recência (*recency effects*), por meio do qual as construções usadas por um falante afeta o uso e a disponibilidade das mesmas construções pelo parceiro interacional

(efeito de *priming*), o que também pode ser observado na fonologia, na representação conceptual, na escolha lexical e na sintaxe.

Apesar de o estudo de Ellis e Ferreira-Junior (2009) enfocarem um elemento específico da produção oral, diferentemente do que faço neste trabalho, apresenta métodos e resultados interessantes para esta dissertação. Primeiramente utiliza a frequência como uma das ferramentas de análise, como faço aqui, e também mostra que o aprendiz conceptualiza o uso dos verbos na L2 da mesma forma que na L1. Penso que isso pode acontecer mais explicitamente na fala de aprendizes com proficiência inicial, foco deste estudo, não somente na produção de verbos, mas também no discurso como um todo. Como os autores sugerem que a linguagem em uso fica disponível para os participantes da interação, pergunto-me se o efeito de recência poderia ocorrer também no nível das adaptações no discurso e evoluir conforme o tempo e o contato com a língua-alvo no contexto de ensino-aprendizagem (ILE). Acredito que há caminhos para esses questionamentos na interface com a Teoria da Complexidade.

### **Estudos em aquisição de L2 à luz da Teoria da Complexidade**

Nick Ellis (1998), à exemplo de Rod Ellis (1997), também revisa uma série de abordagens teóricas sobre a aquisição de linguagem para mostrar a sua complexidade. Só que o faz à luz do Emergentismo<sup>3</sup>. Argumenta que as representações linguísticas emergem de interações em todos os níveis, do cerebral ao social; sugere que as teorias de linguagem deveriam ser plausíveis no âmbito biológico, ecológico e do desenvolvimento (p.640); mostra que a linguagem é aprendida e a sintaxe é um fenômeno emergente, ao invés de uma condição de desenvolvimento (p.642). A partir da visão de que o entendimento completo acerca da linguagem não advém de uma disciplina (COOK e SEIDLHOFER, 1995: In: ELLIS, 1998, p.642), o autor propõe, à luz de Elman e colaboradores (1995, p.4), que a linguagem é o resultado de interações entre vários elementos, da herança genética à coleção de combinações lexicais significativas memorizadas, que formam um sistema dinâmico, complexo e não linear. Nesse, o tempo pode exercer grande influência na trajetória do desenvolvimento e na produção (ELMAN *et al.*, 1996; MacWHINNEY, 1998).

Com base nesse paradigma da imprevisibilidade e da não-linearidade, alguns estudos têm se debruçado sobre a relação entre complexidade e ensino-aprendizagem de línguas. De

---

<sup>3</sup>O'Grady (2010) define Emergentismo como a ideia de que as propriedades da linguagem são mais bem entendidas em termos das interações de forças mais básicas e não linguísticas, como frequência, transparência semântica, fonotática.

forma geral, investigaram o comportamento de uma lista de professores de inglês em um ambiente virtual de aprendizagem (FLEICHER, 2011), apontaram alguns elementos-chave para a dinamicidade do sistema caótico de aquisição de segunda língua (PAIVA, 2011; SADE, 2011) ou sugeriram fatores que entram em jogo no processo de desenvolvimento da competência linguística de uma professora de inglês (AUGUSTO, 2011). Todos procuraram demonstrar que a aprendizagem de uma língua adicional não se restringe apenas às regras do sistema linguístico, levando-nos a refletir mais amplamente sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem como um sistema complexo. No entanto, nenhum desses estudos instanciou qualquer investigação envolvendo processos de adaptação envolvendo a prática oral de aprendizes iniciantes.

Em artigo teórico, Paiva (2009) utilizou relatos escritos de dois alunos de Letras para ilustrar a natureza complexa da trajetória da aquisição de L2 por meio de conceitos como perturbação, bifurcação e atrator<sup>4</sup>, dentre outros. Além de mostrar como o experiencialismo<sup>5</sup> leva ao paradigma da complexidade, sugere que a **agência** (“capacidade para atuar socioculturalmente mediada” (AHEARN, 2001, In: Paiva, 2009)), a **identidade** e a **autonomia** são elementos-chave para a dinamicidade do sistema caótico da aquisição de segunda língua (ASL).

A autora explorou essa hipótese em estudo recente baseado em 20 relatos escritos de aprendizagem bem sucedida de inglês de alunas brasileiras (n=10) e japonesas (n=10) do corpus HAIs de histórias de aprendizagem de língua inglesa (PAIVA, 2011). Objetivando investigar os fatores que motivam a dinamicidade no sistema de ASL, Paiva (2011) selecionou e sintetizou trechos que apontam para as condições iniciais do sistema de cada aprendiz, dados de identidade e motivação, além de exemplos de autonomia. Ao observar o comportamento variável do sistema de ASL do grupo, mostrou que o contexto de aprendizagem, a identidade, a motivação e a autonomia estão abertos a mudanças; que sistemas de ASL são auto-organizáveis; e que passam para outra fase ao se adaptarem, provocando novas mudanças.

Com foco mais especificamente voltado à produção linguística, Larsen-Freeman (2006) investigou a emergência da complexidade, fluência e precisão na escrita e oralidade de 5 aprendizes chinesas (n=5), entre 27 e 37 anos, com proficiência intermediária alta e que

---

<sup>4</sup>Esses são alguns dos conceitos basilares da Teoria da Complexidade: a perturbação sendo uma mudança forçada do estado do sistema (GROGONO, 2005); a bifurcação sendo uma mudança dramática ou repentina no sistema (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.45); e os atratores sendo “estados, ou modos de comportamentos particulares, que o sistema ‘prefere’ (THELEN e SMITH, 1994, p.56; LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.49; PAIVA, 2009, p.10).

<sup>5</sup>Concepção de que nossa representação mental da realidade é baseada em estados mentais construídos a partir da experiência (EVANS, 2012).

queriam aprender inglês para oxigenar a vida profissional. Para tal, utilizou um desenho metodológico temporal envolvendo a produção de narrativas escritas e orais sobre suas experiências. Nessas atividades as alunas não podiam usar o dicionário e recebiam *feedback* de desempenho. A tarefa foi repetida 4 vezes ao longo de 6 meses de curso, 1 vez a cada 6 semanas. A partir das redações e das transcrições das falas, foram realizadas análises quantitativas e qualitativas para verificar como o sistema muda e se organiza com o tempo (nível macro) e como o uso da língua se modifica e dá lugar a novos desempenhos (nível micro). Os resultados mostraram que a produção ficou mais fluente, precisa e complexa, gramatical e lexicalmente, porém com alto grau de variabilidade. Além disso, a produção linguística das participantes seguiu caminhos evolutivos diferentes, e a conceptualização do tempo tornou-se mais complexa nos últimos meses.

Esses estudos sugerem que a aprendizagem de línguas adicionais é um evento multifacetado, que provoca desde transformações no nível linguístico até mudanças mais amplas na identidade do aprendiz. Demonstrem como o ensino-aprendizagem de línguas constitui-se um fenômeno complexo ao analisarem casos de alunos com proficiência não inicial, envolvendo variáveis como o contexto de aprendizagem, a identidade, a motivação e a autonomia, além da evolução da produção linguística em termos de fluência e precisão dos elementos gramaticais e lexicais, bem como da complexidade. Por serem auto-organizáveis, estão abertas a mudanças, adaptam-se e passam para a próxima fase, provocando novas mudanças (PAIVA, 2009, 2011), que ocorrem em todos os níveis (LARSEN-FREEMAN, 2006). Esses estudos abrem caminhos para investigações acerca da aquisição de L2 de aprendizes com proficiência inicial, especialmente no que tange à relação entre as macro e microadaptações que ocorrem na produção oral ao longo do tempo, como pretendo fazer aqui.

### **Estudos sobre a produção oral em L2**

Estudos recentes abordam diferentes fatores que entram em jogo na produção oral de línguas adicionais por meio de caminhos metodológicos que interessam-me particularmente, pois usam unidades de análise que iluminarão os procedimentos aqui presentes. Procuram estabelecer relações entre a proficiência e o uso de estratégias comunicativas e a fonologia (NAKATANI, 2010; KANG, RUBIN e PICKERING, 2010), e entre o desempenho oral, a ansiedade, e a capacidade da memória de trabalho (HEWITT e STEPHENSON, 2011; AHMADIAN, 2012).

A relação entre a proficiência e o uso de estratégias comunicativas foi investigada por Nakatani (2010) com a participação de 62 estudantes universitárias japonesas (n=62), entre 18 e 19 anos, com baixa proficiência oral. Eram aprendizes de inglês como língua estrangeira (EFL) em um curso de abordagem comunicativa, composto por 24 aulas semanais de 90 minutos, que seguiam uma rotina metodológica fixa. Após as 12 primeiras semanas, as participantes realizaram pré e pós-testes orais envolvendo dramatizações interacionais (*roleplay*) semelhantes às das aulas. Essas foram filmadas e avaliadas por dois avaliadores nativos independentes que pautaram-se nos critérios de fluência, habilidade de interagir com o interlocutor e flexibilidade para desenvolver o diálogo. A regressão múltipla passo a passo e o pacote estatístico SPSS 9.0 (SPSS, 1999) foram usados para investigar os tipos de variáveis no discurso que favoreceram a proficiência oral nas provas de conversação, bem como analisar a taxa de produção, número de erros e o uso das estratégias de realização e redução das participantes. Os resultados mostraram que as estratégias de manutenção do discurso (respostas ativas e repetição de palavras do par interacional) foram os indicadores de desempenho mais significativos, seguidos do índice de produção de palavras por unidade discursiva e da negociação de sentido (estratégias de confirmação, compreensão e pedidos de explicação durante a interação). Além disso, revelaram que as alunas com baixa proficiência não dispunham desse conhecimento estratégico ou linguístico para manter a interação e comunicarem-se espontaneamente.

Também por meio do modelo de regressão múltipla, porém incluindo critérios fonológicos, Kang, Rubin e Pickering (2010) examinaram a interferência do sotaque na produção oral em inglês de chineses, espanhóis, coreanos e árabes no julgamento de proficiência de ouvintes nativos. Para tal, analisaram 26 fragmentos discursivos masculinos (6 chineses, 6 espanhóis, 8 coreanos, 8 árabes: n=26) do iBTTOEFL® no Laboratório de Fala Computadorizado KayPENTAX, a fim de medir a velocidade, a pausa, a acentuação e o tom de voz. Contaram também com o auxílio de 188 graduandos americanos monolíngues (n=188), que julgaram a proficiência oral e a inteligibilidade segundo critérios de pronúncia/accentuação, precisão gramatical, vocabulário, velocidade de fala, organização e cumprimento da tarefa. Os resultados mostraram que as características suprasegmentais representaram 50% da variância nas avaliações de nativos sobre a proficiência oral e inteligibilidade, e que as idiosincrasias das características vocais afetaram a avaliação e a percepção dos avaliadores. Além disso, o número de pausas exibiu relação positiva na avaliação da inteligibilidade e proficiência.

Esses estudos comprovam que o conhecimento discursivo e o fonológico são elementos da construção do sentido e, portanto, devem ser levados em consideração na avaliação da produção oral de aprendizes de línguas adicionais. No entanto, mostram aspectos particularizados da produção linguística em apenas um momento avaliativo, abrindo caminhos para estudos que integrem aspectos sistêmicos, pragmáticos e sociocognitivos como vimos na pesquisa de Larsen-Freeman (2006). É isso o que pretendo fazer.

Em viés distinto ao de Larsen-Freeman (2006), Hewitt e Stephenson (2011) e Ahmadian (2012) utilizaram um desenho metodológico correlacional por meio do coeficiente Pearson para analisarem a influência de fatores psicológicos como ansiedade e memória de trabalho (MT) na prática oral de estudantes universitários, aprendizes de inglês com proficiência intermediária. Hewitt e Stephenson (2011) replicaram o estudo de Philips (1992) em 40 estudantes espanhóis (28 mulheres e 12 homens: n=40) para avaliar a influência da ansiedade na produção oral em avaliação. Nela, cada participante desenvolveu um dos tópicos dados como opção e dramatizou uma situação cotidiana com o professor-avaliador. Logo em seguida, relataram suas impressões e sentimentos, que foram classificados de acordo com a Escala de Ansiedade na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras (FLCAS: HORWITZ, HORWITZ e COPE, 1986); também fizeram um exame escrito. Os critérios avaliativos pautaram-se no ranqueamento do professor-avaliador com base na gramática, vocabulário, pronúncia e fluência, assim como no total de palavras por oração independente com seus modificadores, seus cumprimentos médios e percentuais sem erros; no percentual do total de palavras ou fragmentos estranhos, incorretos, ou da língua mãe do participante, e seu respectivo comprimento médio; no número de estruturas-alvo; e no número de orações dependentes. Além do índice Pearson, correlações parciais foram aplicadas entre as notas dos exames orais e a FLCAS, assim como entre os critérios de desempenho oral e a FLCAS. Análises de variância foram usadas para avaliar a relação entre desempenho oral e ansiedade linguística em 3 níveis (baixo, moderado e alto).

Já Ahmadian (2012) lançou mão de um estudo psicolinguístico para investigar a relação entre a capacidade da memória de trabalho (MT) e o desempenho oral complexo, preciso e fluente em L2 sob condição de planejamento *online* cuidadoso (COLP). Para tal, utilizou 40 alunos iranianos masculinos (n=40), entre 19 e 21 anos, que nunca haviam viajado para países de língua inglesa. Conduziu o experimento em duas sessões com intervalo de uma semana. Na primeira, testou a capacidade de MT verbal por meio de uma versão da tarefa *span* de escuta, a qual consistia de 36 sentenças (n=36) em farsi contendo 9 a 13 palavras cada, lidas em ritmo normal. Cada grupo era composto por 3 a 5 frases, metade sintaticamente

possíveis, porém semanticamente implausíveis; e cada nível de *span* consistia de 3 sentenças com 2 segundos de intervalo. Os participantes deveriam reagir às sentenças apertando o botão “aceitável” ou “não aceitável”, escrito em farsi e escrever a última palavra de cada sentença no final de cada grupo, ao som de um apito. Na segunda sessão, assistiram a um cartum mudo e, em seguida, narraram a história. Os participantes tiveram tempo amplo para completar a tarefa, porém deveriam iniciá-la imediatamente.

Os resultados desses dois estudos demonstraram que as condições psicológicas individuais interferem na produção oral. Por exemplo, no estudo de Hewitt e Stephenson (2011), o grupo com ansiedade moderada produziu proporcionalmente menos palavras ou fragmentos estranhos, incorretos, ou da língua mãe do que os demais. Ahmadian (2012), por sua vez, sugere que há relação entre a capacidade da MT, a precisão e a fluência na produção oral em condição COLP, mas que o mesmo não ocorre com a complexidade. A MT é responsável por manter informações importantes enquanto o aprendiz realiza outras tarefas cognitivamente exigentes. Além disso, operações como buscas léxico-gramaticais e sintatizações requerem atenção controlada do aprendiz de segunda língua e/ou língua estrangeira, oferecendo alto custo de processamento. Mostraram também que a memorização e a tradução foram usadas como técnica de estudo e recurso durante o exame oral.

Apesar de envolverem aprendizes com proficiência intermediária, utilizarem metodologia quantitativa e abordagem teórica diferente da minha, voltada para a retenção do léxico, foram os estudos revisados nessa seção que serviram de ponto de partida e inspiraram-me a conduzir este estudo. Todos demonstram a importância de pautar-me em critérios múltiplos, que procurem integrar desde fatores psicocognitivos individuais até elementos socioculturais mais amplos ao tratar da produção oral em L2, condizente com a visão de Ellis (1998) e Lightbown (2000). Da mesma forma, inspiraram-me a olhar para além de um momento particular da aprendizagem, levando-me a estudar as primeiras 28 horas de contato com a língua inglesa das participantes.

## **Os objetivos**

Este trabalho visa contribuir para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional. Tem como objetivo geral entender a emergência da oralidade no discurso de seis aprendizes (n=6) iniciantes de inglês; e, como objetivo específico, analisar as adaptações que emergem no discurso ao longo do primeiro módulo do Curso Técnico em Secretariado.

A partir das falas das participantes, coletadas em três avaliações (após 10, após 20 e 28 horas de aula), busco responder às seguintes perguntas:

- 1) Que adaptações surgiram ao longo de 28 horas de contato com a língua?
- 2) Que adaptações foram mais e menos prototípicas?
- 3) Que situações comunicativas propiciaram as adaptações nas avaliações?
- 4) Em que contexto as adaptações interferiram na inteligibilidade da elocução?
- 5) Que trajetória fez cada adaptação entre 10 e 20 horas, e entre 20 e 28 horas de contato com a língua?
- 6) Como essas trajetórias se relacionaram com o desenvolvimento da prática oral das participantes ao longo de 28 horas?
- 7) O que as adaptações desse sistema de uso da língua inglesa podem sinalizar para a prática pedagógica?

Para respondê-las, considero os múltiplos níveis da linguagem, do discurso às construções gramaticais, pistas para o grau de desenvolvimento da língua em que se encontram as aprendizes. Isso auxiliou-me a caracterizar e compreender a emergência e o desenvolvimento da expressão oral das participantes.

### **A relevância**

Como demonstra a revisão de literatura, estudos acerca desse tema têm sido realizados com aprendizes que acumularam certa experiência com a língua-alvo, ou moram no país onde é usada, ou então analisaram um recorte específico da língua na aprendizagem. Além disso, pautaram-se em análises quantitativas com o uso de protocolos estatísticos e testes de significância, que fornecem uma visão do processo que nem sempre reflete a língua em uso. Com esse desenho metodológico, tais estudos deixaram de contemplar as idiosincrasias dos participantes, a aquisição da linguagem como um fenômeno pluridimensional, e os processos de aprendizagem em fases iniciais. Alguns deles também não tomaram a adaptação, a dinamicidade e a trajetória como elementos centrais no desenvolvimento de uma língua adicional.

Essas lacunas pretendo preencher enfocando a produção oral *online* de seis aprendizes com proficiência inicial (n=6), estudantes do Curso Técnico em Secretariado. Farei isso por meio de análises qualitativas desses casos apoiando-me em algumas nuances quantitativas, que servirão de apoio para as interpretações dos processos de desenvolvimento da língua



inglesa nas primeiras 28 horas de aula. Como pano de frente, analiso as adaptações encontradas na produção oral das aprendizes em três situações avaliativas distribuídas após 10, 20 e 28 horas de aula. Com isso, pretendo dialogar com esses estudos e tecer considerações sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua adicional sob a ótica da complexidade, adaptação, dinamicidade e não-linearidade.

### **Natureza da pesquisa**

Este trabalho é um estudo de caso que se deu com o meu envolvimento (professor-pesquisador) com as participantes da pesquisa em regime colaborativo, a fim de coconstruir um trabalho que pudesse reverter benefícios para a minha prática pedagógica, ao mesmo tempo que permitisse um melhor entendimento teórico do que acontece nesse espaço.

Para fazê-lo, realizei análises qualitativo-interpretativistas (DENZIN e LINCONL, 2006) e quantitativas. Denzin e Linconl definem a pesquisa qualitativa como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (p.17). Investiguei a prática oral das aprendizes em cenário natural, procurando interpretá-la em termos dos significados que emergem da interação entre mim, professor-pesquisador, e elas, no contexto profissional de secretariado. Para tal, categorizei as variedades de adaptação, gerais e específicas, que emergiram da prática oral das participantes e fiz um levantamento da trajetória que cada uma percorreu nas avaliações ao longo das 28 horas. Para apoiar as interpretações, quantifiquei desde o número de tipos para verificar o percurso do potencial discursivo na fala das aprendizes até as ocorrências das adaptações, a fim de verificar quais foram as mais e menos usadas pelo grupo.

A investigação ocorreu em uma realidade local, i.e., no Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Pinheiral, região sul-fluminense do Estado do Rio de Janeiro; e específica, ou seja, no Curso Técnico de Secretariado, módulo 1. A forma e o conteúdo dessa pesquisa dependeram da interação entre mim, o professor-pesquisador, a proposta pedagógica e as alunas. O professor-pesquisador e a prática oral das alunas-participantes estão “interacionalmente ligados de modo que as ‘descobertas’ são *literalmente construídas* à medida em que a investigação evolui”<sup>6</sup> (GUBA e LINCONL, 1994, p.111). Com isso, eu, como pesquisador, e as alunas, como participantes, coconstruímos a realidade no espaço onde o conhecimento emergiu: na sala de aula, na interação.

---

<sup>6</sup>O texto em língua estrangeira é: “The investigator and the object of investigation are assumed to be **interactively linked so that the “findings” are literally created as the investigation proceeds**” (grifos meus) (GUBA e LINCONL, 1994, p. 111).

## Organização da dissertação

Para atingir os objetivos delineados nesta introdução, organizei a dissertação em 6 capítulos.

No **capítulo 1**, estabeleço a relação entre a teoria dos sistemas dinâmicos, sistemas adaptativos complexos e o ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua adicional. Com base nessa discussão, proponho algumas ferramentas de análise a partir do entrecruzamento das variáveis encontradas no bloco da **construção de sentido** do Modelo Dinâmico de Aprendizagem de Línguas (HARSHBARGER, 2007) e dos critérios de avaliação do Quadro Comum Europeu de Referências (CEFR), que me fornecerão alguns parâmetros para analisar as pistas no desenvolvimento da produção oral das aprendizes.

No **capítulo 2**, reflito sobre questões de ensino-aprendizagem da língua inglesa à luz da Linguística Cognitiva. Para tal, aproprio-me da Teoria dos Domínios (LANGACKER, 2008) e a organização conceptual do pensamento, abordando conceitos como **assimetria figura-fundo**, **atenção/saliência cognitiva**, **constituição** e **categorização**. Discuto mais detalhadamente o modelo de frequência presente na Teoria da Prototipicidade (ROSCH e MERVIS, 1975; ROSCH *et al.*, 1976) e como apliquei a teoria para analisar os dados. Finalmente, estabeleço a relação da LC com o ensino-aprendizagem de L2 e um diálogo entre a LC e a Teoria da Complexidade, a fim de complementar os parâmetros de análise elencados no capítulo 1 e consolidar a base filosófica que norteou a análise dos dados.

No **capítulo 3**, traço o percurso metodológico utilizado neste estudo. Descrevo o contexto de pesquisa, o perfil das participantes e do professor-pesquisador, suas práticas pedagógicas, e os procedimentos de análise. Nele, elenco as expressões dos domínios abordados em sala de aula e específico as do domínio ENTREVISTA DE EMPREGO recortado para este estudo. Finalmente demonstro as categorias que criei para codificar as pistas discursivas encontradas na produção das participantes, os níveis de frequência, e a qualificação dos graus de inteligibilidade.

No **capítulo 4**, faço macro e microanálises interpretativas do discurso das aprendizes em circunstâncias avaliativas que ocorreram após 10, 20 e 28 horas de contato com a língua inglesa. A referida análise possui caráter pluridimensional e ratificou a natureza complexa da linguagem.

No **capítulo 5**, valho-me das análises e interpretações dos dados para sistematizar as respostas das perguntas de pesquisa, apontando algumas implicações e desdobramentos para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Para tal, revisito e dialogo com os estudos

apresentados no início desta dissertação, sugerindo caminhos pedagógicos a serem tomados pelo professor de línguas adicionais, principalmente aqueles impelidos a reproduzirem uma mesma abordagem metodológica em todas as suas turmas, desconsiderando o universo dinâmico e complexo da linguagem humana.

No **capítulo final**, faço minhas últimas considerações acerca do tema, indicando as limitações presentes neste estudo.

O resultado dessa discussão deve interessar a professores e linguistas em geral, particularmente àqueles envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

## 1 *COMPLEXÊS*<sup>7</sup> E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2

Quantas palhas são necessárias para quebrar a corcova de um camelo? Qual partícula deve se desprender da rocha para detonar uma avalanche? Que velocidade um cavalo deve atingir para começar a trotar e correr? Não sei. Arrisco-me a responder que depende do tamanho da palha, do camelo, da partícula, da rocha, do terreno, do cavalo, da força que um organismo exerce sobre o outro, da resistência do corpo, do vento, umidade, temperatura, de como o organismo adapta-se às novas condições do meio, etc. Parece-me impossível dar uma resposta linear e determinística para essas três perguntas, pois há tantas variáveis envolvidas que derrubariam qualquer tentativa de resposta absoluta. De forma análoga, a aprendizagem do inglês como língua adicional é um sistema de múltiplas variáveis, pois não sabemos, por exemplo, quantas palavras são necessárias para um indivíduo tornar-se linguisticamente competente, já que depende de seu conhecimento de mundo, de sua capacidade cognitiva, da habilidade transformar ideias em palavras, de representar essas ideias em sentenças, em parágrafos, em discurso, de adaptar o discurso ao interlocutor, etc. Em outras palavras, para essa pergunta parece-me que também não há uma resposta absoluta. Sendo assim, o desenvolvimento de uma língua adicional, como o inglês, também depende de um conjunto de fatores que extrapolam os fatos da língua *per se*. Portanto, acredito que o ensino-aprendizagem de línguas adicionais pode ser considerado um exemplo de sistema complexo, dinâmico, adaptativo, não linear, caótico e auto-organizável. Este capítulo tratará dessa terminologia e dos conceitos básicos da Teoria da Complexidade e de como ela conversa com o ensino-aprendizagem do inglês como língua adicional. Pretendo, com isso, desenvolver um argumento em favor da aprendizagem de línguas como um fenômeno complexo e adaptativo a exemplo de PAIVA (2009, 2011) e LARSEN-FREEMAN e CAMERON (2008).

A Teoria da Complexidade faz-se presente em várias áreas do conhecimento. É usada em estudos no campo da Engenharia de Computação (GROGONO, 2005; HOLLAND, 1995), Física Teórica (BARANGER, 2000), Psicologia do Desenvolvimento (HOLLENSTEIN, 2012), dentre outros. Tal ubiquidade provavelmente deve-se ao fato de que para a Teoria da Complexidade “as explicações devem ocorrer em termos do comportamento do sistema, e não no nível dos agentes ou elementos individuais”<sup>8</sup> (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008). Larsen-Freeman e Cameron (2008), dentre outros autores, fazem a ponte entre a Teoria da Complexidade e o estudo do desenvolvimento de línguas adicionais, e enfatizam que a

<sup>7</sup>O termo *complexês* aparece em itálico por ser um neologismo por mim criado para apontar que tratarei dos conceitos da Teoria da Complexidade que abordo nesta seção.

<sup>8</sup>Essa e outras traduções são de minha inteira responsabilidade.

metodologia da pesquisa voltada para o desenvolvimento da linguagem deve evitar o reducionismo a fim de analisar eventos de forma irrestrita, levando em consideração o todo. As autoras adotam a **Teoria da Complexidade** como um termo guarda-chuva que também inclui a **Teoria do Caos**, a **Teoria dos Sistemas Dinâmicos** e a **Teoria dos Sistemas [Adaptativos]<sup>9</sup> Complexos**.

A partir desse entendimento, revisarei alguns conceitos e propriedades dos **sistemas dinâmicos** à luz de Grogono (2005) e Hollenstein (2012), procurando estabelecer e discutir a relação entre os sistemas dinâmicos e o ensino-aprendizagem do inglês como língua adicional. Posteriormente abordarei os **sistemas adaptativos complexos** com base em Holland (1995), e demonstrarei que o ensino-aprendizagem de línguas adicionais possui propriedades e mecanismos adaptativos que podem nos ajudar a entendê-lo e investigá-lo de forma menos determinística. Finalmente, discutirei a possibilidade de convergência entre o **modelo dinâmico de aprendizagem de línguas** (HARSHBARGER, 2007) e o CEFR<sup>10</sup> em busca de parâmetros que ajudem na análise e interpretação das elocuições das aprendizes deste estudo. Ao longo das discussões, procurarei estabelecer um diálogo com autores que abordam a Teoria da Complexidade no contexto de ensino-aprendizagem mais especificamente, como Larsen-Freeman (2006), e Larsen-Freeman e Cameron (1997, 2007, 2008).

## 1.1 Sistemas dinâmicos e ensino-aprendizagem de L2

Peter Grogono<sup>11</sup> (2005) define **sistema dinâmico** como um sistema que evolui com o tempo, de forma real ou conceptual, e que move-se por meio de uma **trajetória**, i.e., uma sequência de **estados**. Grogono explica que o sistema passa por **transição de estado** quando evolui de um estado inicial para um estado subsequente, o que pode ocorrer devido a uma mudança forçada do estado do sistema, chamada **perturbação**. As perturbações no sistema, segundo o autor, provocam diferentes níveis de desagregação do **espaço de estado** (*state space*), definido como o conjunto de todos os estados do sistema. Na terminologia de Baranger (2000) e Hollenstein (2012), **espaço de estado** é chamado de **espaço fase**, a qual adotarei daqui por diante.

No âmbito do ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional para alunos de proficiência iniciante, contexto desse trabalho, sugerimos que o estado inicial do sistema

---

<sup>9</sup>Minha inclusão.

<sup>10</sup>Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp). Acessado em 25/07/2012.

<sup>11</sup>Departamento de Ciência da Computação e Engenharia de Software da Concordia University – Canadá. Disponível em: <http://users.encs.concordia.ca/~grogono/>. Acessado em 18/06/2012.

caracteriza-se pelo agrupamento aleatório de indivíduos-aprendizes falantes da mesma língua, que trazem consigo diferentes experiências de aprendizagem do inglês, que sempre participaram de aulas de inglês interagindo em português. Com as aulas, a estabilidade desse estado inicial sofre perturbações que afetam desde níveis mais gerais de organização social até níveis psicocognitivos individuais mais específicos, primeiramente devido à presença física do professor, participante que institucionalmente goza de mais poder dentro do grupo, sendo o responsável pelas perturbações em sua organização sociointeracional, e devido à presença pedagógica do professor, responsável por organizar e promover as perturbações necessárias para levar o aprendiz a transitar do estado inicial para estados subsequentes do desenvolvimento da língua adicional. Tais perturbações incluem o uso da língua inglesa nas interações, o modo como o professor interage com os alunos, a instrução explícita, as práticas comunicativas do aprendiz, a implementação de um material didático voltado para as necessidades específicas do aprendiz, a postura do aprendiz na sala de aula.

Grogono (2005) mostra-nos também que os sistemas podem ser **discretos** ou **contínuos**, **determinísticos** ou **não determinísticos**, **conservativos** ou **dissipativos**, **fechados** ou **abertos**. Os **sistemas discretos**, segundo o autor, são iterativos e seus espaços fase caracterizam-se por um conjunto de pontos isolados geralmente distribuídos de forma regular. Dessa forma, afirma o autor, é possível prever qual será o próximo passo do sistema. Em contrapartida, caracteriza **sistemas contínuos** como aqueles cujos espaços fase não são definidos somente por pontos, mas também por um continuum; e o intervalo entre as transições de estado pode ser contínuo ou discreto, tornando o sistema imprevisível.

Há um quê de imprevisibilidade também no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, pois, parece-me que é não possível prever exatamente o que o aluno irá aprender, apesar de podermos antecipar que a aprendizagem, de forma geral, irá ocorrer. No que tange à emergência da linguagem, o ensino-aprendizagem pode agregar traços de **sistemas contínuos**, por exemplo, quando a prática pedagógica visa o foco no sentido; e **discreto**, quando o foco é na forma. No entanto, forma e sentido são apenas algumas das variáveis do processo de aquisição de uma língua adicional. Não podemos perder de vista que há também questões individuais internas, como o filtro sociocognitivo do aprendiz e os mecanismos de aprendizagem, e externas, como as variáveis sociais (cultura e identidade) e discursivas, envolvidas no processo.

Grogono (2005) classifica o sistema dinâmico de acordo com o número de antecessores e sucessores. Cada estado deve ter pelo menos um sucessor para continuar se desenvolvendo. Quando o número de sucessores é exatamente um, dizemos que o sistema é

**determinístico**; quando há um antecessor, o sistema é **conservativo**, como ilustra a Figura 1b. Há outros casos em que um estado é formado pela **junção** (*joint*) de dois ou mais antecessores, como mostra a Figura 1a, o que torna o sistema **não-determinístico**. Outros estados são formados a partir da **bifurcação** (*fork*) de seus sucessores (Figura 1a), formando um sistema **dissipativo**. Assim sendo, um **sistema dissipativo não-determinístico** contém bifurcações e junções que levam seus agentes a traçarem novas trajetórias, promovendo a transição de estados, como mostra a Figura 1c. Quando não há tal transição, Grogono (2005) classifica o sistema como **fechado**, pois o mesmo não recebe energia do ambiente; caso contrário, o sistema é **aberto** e assim pode continuar a se desenvolver indefinidamente.

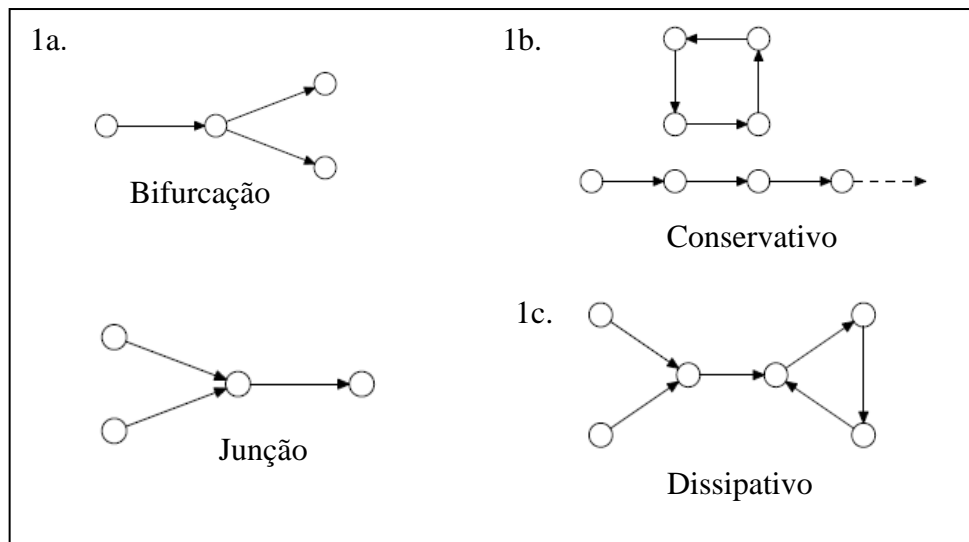


Figura 1: Fragmentos do sistema<sup>12</sup>

No que tange ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais, acredito que o desenvolvimento das competências comunicativas seja sensível às perturbações do ambiente, na medida em que os aprendizes estão sujeitos à presença e às propostas pedagógicas do professor e às mediações promovidas pelo material didático e pelos modos de interação. Nesse sentido, podemos considerar o ensino-aprendizagem de línguas adicionais como um **sistema aberto**. Além disso, para um aprendiz desenvolver a competência oral em uma língua adicional como o inglês, ele passa por transições de estados com junções e bifurcações que envolvem aspectos da comunicação humana e variáveis cognitivas, discursivas, pragmáticas, fonológicas, sintáticas, semânticas, etc. Portanto, parece-me que o ensino-aprendizagem de línguas adicionais pode ser entendido como um sistema **dissipativo não-determinístico**.

<sup>12</sup>Extraído de: <http://users.encs.concordia.ca/~grogono/Writings/writings.html>.

Ao mesmo tempo, há também variáveis psicológicas individuais, que incluem os estilos cognitivos, traços de personalidade, a aptidão, os mecanismos de atenção, a percepção, aprendizagem, memória etc.; variáveis afetivas, que abrangem a ansiedade, motivação, tolerância à ambiguidade, etc.; além das variáveis sociais, discursivas, linguísticas, etc. Todas elas levam o desenvolvimento da linguagem a não ocorrer linearmente, mas de forma imprevisível, variando de indivíduo para indivíduo e conforme o tempo e as mudanças no ambiente. O mesmo vale para as ações pedagógicas, que variam e adaptam-se de acordo com o meio e a sinergia do grupo. Se esses fatores de fato interagem com o ensino-aprendizagem de uma língua adicional, podemos tomá-lo como um sistema dinâmico que caracteriza-se como **aberto, dissipativo, não determinístico e contínuo**, estando sempre em evolução.

Grogono (2005) afirma que um sistema desenvolve-se por meio de uma **resposta transitória** (*transient response*) seguida de um **estado estável** (*steady state*). Para o autor, o que caracteriza o sistema é o estado estável, que pode apresentar uma reação **estacionária, oscilatória** ou **caótica**. Quando a reação é **estacionária**, o sistema evolui para um determinado estado e permanece nele; quando é **oscilatória**, o sistema circula por um conjunto de estados fixos; e quando é **caótica**, o sistema move-se por estados sem nenhuma organização aparente. Grogono pontua que “os sistemas caóticos existem no mundo real independentemente de computadores” e que o comportamento caótico é sensível a pequenas mudanças no estado inicial, podendo provocar grandes mudanças na trajetória, fenômeno conhecido como *efeito borboleta* (LORENZ, 1993).

Sendo assim, ao mencionar que sistemas caóticos “existem no mundo real”, o autor aponta para a possibilidade de ampliarmos o escopo do conhecimento sobre sistemas dinâmicos para outros contextos, abrindo precedente para reinterpretarmos as terminologias e os conceitos de sistemas dinâmicos no âmbito da linguagem, como fizeram Paiva (2009, 2011) e Larsen-Freeman e Cameron (2008), dentre outros, e como faço nessa discussão.

Neste ponto, é importante frisar que, para estudos voltados para o desenvolvimento da linguagem, “estado estável” não é sinônimo de “estado estático”, pois este sugere que a linguagem desenvolve-se até um estado-alvo final, o que não se aplica às questões relacionadas à linguagem humana. Larsen-Freeman (2006, p.591) corrobora essa ideia ao afirmar que “a língua evolui e modifica-se na dinâmica da linguagem em uso entre dois ou mais indivíduos”, fazendo com que esteja em constante desenvolvimento. Do mesmo modo, quando Grogono (2005) enfatiza que o desenvolvimento de um sistema dinâmico ocorre por meio de uma resposta transitória para um estado estável, podemos traçar um paralelo com o desenvolvimento das competências comunicativas do aprendiz de língua inglesa. Esse



desenvolvimento varia de aprendiz para aprendiz e não evolui no indivíduo em estágios preestabelecidos ao longo do tempo (LARSEN-FREEMAN, 2006). Portanto, podemos sugerir que o desenvolvimento de uma língua adicional ocorre mediante uma reação caótica do estado estável, pois o sistema de uso da língua move-se sem nenhuma organização aparente, apesar de conseguirmos reconhecer tal organização em um plano mais geral.

Assim como Grogono (2005), Tom Hollenstein<sup>13</sup> (2012) define **sistema dinâmico** como um sistema de elementos que mudam com o tempo; além disso, complementa que o sistema dinâmico nos possibilita examinar mais explicitamente processos não lineares e complexos quando utilizados para observar o desenvolvimento humano. Hollenstein (2012) mostra-nos que todos os sistemas dinâmicos compartilham propriedades comuns, tais como: **auto-organização, organização hierárquica de estruturas aninhadas, causalidade recíproca e circular, dinâmica não linear, perturbação e transição de fase**. Revisarei cada uma delas à luz do ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Hollenstein (2012) explica que os sistemas dinâmicos são **auto-organizáveis**, pois as interações complexas entre os elementos do sistema fazem com que novas formas emergjam espontaneamente, e o estado do sistema não seja predeterminado. Larsen-Freeman (2006) traz tal entendimento para a linguagem e afirma que a linguagem, seja ela natural ou em situação de aprendizagem, desenvolve-se e organiza-se de baixo para cima (*bottom-up*) de forma orgânica, assim como outros sistemas complexos. Com isso, podemos sugerir que o desenvolvimento de uma língua adicional, como o inglês, trata-se de um sistema que se auto-organiza e se adapta conforme as variações do ambiente, já que caracteriza-se como um **sistema aberto**, e, portanto, sensível ao meio.

Hollenstein (2012) mostra-nos também que quando os elementos de um determinado estado se auto-organizam, formam estruturas mais complexas que transitam e evoluem para um próximo estado, formando estruturas hierarquicamente aninhadas. A propriedade da **organização hierárquica de estruturas aninhadas**, no meu entender, aplica-se ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais na medida em que o aprendiz precisa aninhar, i.e., agrupar e consolidar competências cognitivas, culturais, pragmáticas, fonológicas, semânticas, sintáticas, etc. a fim de acomodar estruturas de conhecimento necessárias que permitam o trânsito para a próxima fase. Por exemplo, para um indivíduo interagir em um determinado contexto, ele precisa conhecer de antemão as regras pragmáticas do evento comunicativo,

---

<sup>13</sup>Departamento de Psicologia da Queen's University – Canadá. Disponível em: <http://www.queensu.ca/psychology/ADL/DynamicSystems.html>. Acessado em 18/06/2012.

caso contrário o desenvolvimento da língua adicional tenderá a basear-se na memorização mecânica dos constituintes linguísticos.

O autor ainda aponta como terceira propriedade dos sistemas dinâmicos a **causalidade recíproca e circular**, e explica que a interação entre os elementos do sistema deve ser uma via de mão dupla, i.e, “X causa Y como também Y causa X”. Em outras palavras, os elementos de uma estrutura de menor nível criam uma macroestrutura, da mesma forma que essa macroestrutura restringe as interações entre os referidos elementos. Larsen-Freeman e Cameron (2008) chamam esse evento de **causalidade mútua** e afirmam que tal causalidade emerge por meio da **coadaptação** entre os agentes. As autoras apontam a aula como um exemplo de **causalidade mútua**, pois trata-se de uma estrutura formada a partir da coadaptação entre os comportamentos do professor e do aluno. Assim como o comportamento entre os agentes (professor e aluno) deve coadaptar-se para propiciar aprendizagem, então, em um plano mais específico, podemos sugerir que quando o aprendiz desenvolve uma língua adicional, tal desenvolvimento reflete-se também na sua língua mãe, pois ambas concorrem e colaboram entre si para a especialização da competência discursiva. Sendo assim, acredito que a mútua causalidade entre língua mãe e língua-alvo revela-se, por exemplo, quando o aprendiz, ao desenvolver-se na língua que está aprendendo, toma consciência das regras de sua própria língua.

Já a propriedade da **não-linearidade** advém do papel do *feedback*. Segundo Hollenstein (2012), o *feedback* é responsável pelo comportamento estável ou transitório do sistema, pois provoca a instabilidade necessária para quebrar antigos padrões e dar lugar a novas formas, já que a dinamicidade emerge da ação recíproca entre os processos de *feedback* positivo e negativo. No que tange ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais, acredito que o desenvolvimento de competências comunicativas em inglês no indivíduo também emerge dos acordos explícitos ou tácitos entre o professor e o aprendiz, responsáveis por conservar o que é comunicativamente inteligível e, conseqüentemente, perturbar formas de comunicação ininteligíveis, ou socialmente inaceitáveis, por meio dos referidos processos de *feedback*. Se assim o é, então a inteligibilidade pode ser um regulador da produção oral, agregando formas de comunicação aceitáveis e repelindo as demais.

A **perturbação** é uma propriedade que revela a natureza do sistema. Hollenstein (2012) afirma que um sistema só pode ser compreendido por meio do padrão de resposta que se estrutura em decorrência de uma perturbação. No que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais, a perturbação pode manifestar-se de diferentes formas: na ação pedagógica do professor, que aponta caminhos e direciona comportamentos; nas interações entre

participantes, em que cada um assume o papel de moderador da conversa em prol de um objetivo comunicativo comum; nas ações instrucionais e corretivas entre os agentes (professor e/ou aprendiz), que encaminham a aprendizagem da língua para um estado atrator socialmente aceitável; no estranhamento do aprendiz diante da língua-alvo, já que inevitavelmente vai lidar com ela contrastando-a com sua própria língua; dentre outros. Como o sistema de uso da língua não é linear, uma mesma perturbação pode propiciar diferentes padrões de resposta em cada aprendiz. Tal padrão estrutura-se na linguagem e torna-se visível na elocução, deixando pistas no discurso que informam ao professor como perturbar o meio. Desse modo, a linguagem que emerge do aprendiz retroalimenta o sistema “aula de inglês”, servindo, por um lado, de bússola para o professor orientar futuras perturbações pedagógicas, e, por outro lado, de termômetro para o aprendiz avaliar seu próprio desenvolvimento. Se assim o é, então a prática pedagógica pode contribuir com a quebra de alguns padrões culturais enraizados na cultura dos aprendizes, interferindo nos modos de conceptualizar o mundo.

A última propriedade dos sistemas dinâmicos apontadas por Hollenstein (2012) é a **transição de fase** (ou **transição de estado**, para Grogono, 2005): período de instabilidade e quebra de um padrão estável para fazer emergir uma nova estrutura. No contexto da sala de aula de línguas, e à luz de Larsen-Freeman (2006), essa instabilidade pode ser provocada por perturbações no sistema motivadas pela presença do professor e suas ações pedagógicas. Se essas ações propiciam a emergência da competência comunicativa do aprendiz, parece-me que o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional carrega as propriedades descritas de um sistema dinâmico, pois o desenvolvimento comunicativo de um aprendiz passa por transições de fase que, assim como nos sistemas descritos por Hollenstein (2012), deveriam convergir para a emergência das competências linguísticas necessárias para a comunicação na língua-alvo.

No caso da expressão oral em línguas adicionais, objeto desta pesquisa, vários fatores contribuem para tal interpretação: o aprendiz processa a informação *online*; o discurso sofre interferência direta do meio, desenvolvendo-se e modificando-se em tempo real, e, pressionado, se auto-organiza conforme as interferências protagonizadas pela interação entre os alunos, alunos-materiais e conteúdo, e a mediação do professor. Além disso não podemos perder de vista os fatores individuais e sociocognitivos, como o capital cultural de um grupo, que entram em jogo durante o processo. Isso pode influenciar, por exemplo, a prática do professor, a interação do aluno com o conhecimento e a sinergia do grupo, o que varia imprevisivelmente de acordo com os agentes envolvidos. Os dados desta pesquisa nos permitirão observar que as variações e adaptações no discurso das aprendizes, embora

imprevisíveis, caminham em direção ao sucesso comunicacional em resposta às pressões do sistema de uso da língua.

Tendo em vista esse cenário, quebrar padrões enraizados na cultura do aprendiz parece-me essencial para propiciar o desenvolvimento de competências comunicativas na língua-alvo. Acredito que a própria presença da língua inglesa já seja uma instabilidade necessária para quebrar esses padrões e promover a transição de fase, pois o aprendiz entra em contato com um novo sistema de uso que compete com os padrões desenvolvidos na sua própria língua. Sendo assim, o aprendiz é impulsionado a coadortar seu sistema gramatical, fonológico, discursivo, pragmático, semântico, cognitivo e cultural construído ao longo de sua história, e isso torna-se mais desafiador quando o desenvolvimento da competência oral entra em jogo. Nesse caso, as adaptações na prática oral das aprendizes devem ocorrer no nível dos elementos discretos individuais ou envolvendo mais de um ao mesmo tempo.

## 1.2 Sistemas adaptativos complexos e ensino-aprendizagem de L2

O conceito de adaptação advém da Teoria dos Sistemas Complexos e é definido como o processo pelo qual um organismo encaixa-se no ambiente por meio da experiência. Holland (1995) afirma que a experiência guia as mudanças na estrutura do organismo ao longo do tempo, o que se estende à aprendizagem e aos processos a ela relacionados. **Adaptação**, segundo o autor, é a condição *sine qua non* dos sistemas adaptativos complexos, sendo definida como “mudanças na estrutura baseadas na experiência do sistema”. Na mesma linha de Holland (1995), Larsen-Freeman e Cameron (2007) definem aprendizagem como “a constante adaptação dos recursos linguísticos [do aprendiz] na produção de significado em resposta aos propiciamentos que emergem na situação comunicativa”<sup>14</sup>. Parece-me que o ensino-aprendizagem de línguas adicionais especifica a emergência da expressão oral como um sistema adaptativo complexo (p.50), pois se estabelece sociocognitivamente entre os participantes (professor e aprendiz), os quais adaptam-se às múltiplas necessidades e situações comunicativas e pedagógicas no espaço de aprendizagem. Um dos objetivos específicos desta dissertação é discutir as adaptações na emergência da expressão oral das participantes. Por meio de adaptações e coadaptações entre professor, aprendizes, materiais e língua-alvo é que a expressão oral emerge, conforme proposto para os sistemas adaptativos complexos. Nas palavras de Cameron e Larsen-Freeman (2007):

<sup>14</sup>O texto em língua estrangeira é: **Learning** is not the taking in of linguistic forms by learners but **the constant adaptation of their language resources in the service of meaning-making in response to the affordances that emerge in the communicative situation** (grifos meus) (CAMERON e LARSEN-FREEMAN, 2007, p.232).

O ensino não causa aprendizagem, mas sim torna-se o gerenciamento da aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2000) – encurralando o desenvolvimento do sistema em andamento dos aprendizes, empurrando-o continuamente por meio de uma trajetória em direção a um atrator aceitável.<sup>15</sup>

A exemplo do que fez Hollenstein (2012) para os sistemas dinâmicos, Holland (1995) propõe sete características para os **sistemas adaptativos complexos**, com desdobramentos para o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional: **agregação, não linearidade, fluidez e diversidade**, propriedades que inter-relacionam-se por meio de três mecanismos: **rótulos, modelos internos e blocos constituintes**.

A **agregação** é o ponto de emergência de comportamentos complexos em larga escala, a partir das interações agregadas de agentes menos complexos. Nesse sentido, o conceito de **agregação** alinha-se com as **estruturas hierarquicamente aninhadas** de Hollenstein (2012), na medida em que alude às estruturas mais simples que interagem entre si para formar uma relação de circularidade recíproca, ou causalidade mútua, com estruturas mais complexas. Um exemplo disso é a relação entre o meio e as variações sintagmáticas, fonológicas e pragmáticas encontradas nas elocuições das aprendizes deste estudo. Apesar de o meio agregar propiciamentos para o uso significativo da língua, ele não determina que a aprendiz irá produzir apenas expressões inteligíveis. Sendo assim, haverá adaptações com diferentes graus de inteligibilidade.

A formação dos agregados e das fronteiras entre eles é facilitada por um mecanismo omnipresente denominado **rótulo**. Por meio do **rótulo**, afirma o autor, podemos observar e agir sobre as propriedades do sistema fazendo emergir as características individuais de seus agentes. Holland categoriza o **rótulo** como um mecanismo por trás das organizações hierárquicas agregadas que persistem mesmo quando seus componentes estão em mudança contínua. A literatura sobre Linguagem e Ensino (SCRIVENER, 2005; HARMER, 2008; RICHARDS e RENANDYA, 2002), por exemplo, encarregou-se de estabelecer os limites entre os diversos grupos de princípios, crenças, metodologias e métodos de aprendizagem de línguas adicionais que receberam vários **rótulos** ao longo da história, tais como *Suggestopedia*, *Total Physical Response*, *Communicative Approach*, dentre outros das assim chamadas “práticas humanistas de ensino de línguas”. Esses exemplos não são meras denominações, mas agregadores de elementos que possuem características semelhantes, pois os professores que aderem à qualquer uma dessas ou outras abordagens agrupam-se em

---

<sup>15</sup>O trecho correspondente na tradução é: “Teaching does not cause learning but rather becomes the management of learning (Larsen-Freeman, 2000) – corralling the development of the learners’ ongoing system, continually nudging it into a trajectory towards an acceptable attractor”. (CAMERON e LARSEN-FREEMAN, 2007).

semelhança de crenças e ações pedagógicas. Usando os termos de Grogono (2005), os **rótulos** “discretizam” algumas partes salientes do sistema contínuo, e por meio deles podemos compreender melhor como a linguagem se desenvolve ao longo do tempo. No caso das aprendizes deste estudo, podemos rotular e analisar as adaptações no uso das expressões e assim repensar a prática pedagogia.

A **não linearidade** corresponde à ideia de que o valor do todo não corresponde à soma das partes. Nas palavras de Smith (2007), isso significa dizer que um sistema não linear trabalha no nível das respostas não proporcionais. A **não linearidade** indica que o desenvolvimento de uma língua adicional é diferente em cada indivíduo, o que reforça o entendimento da linguagem como sistema complexo que adapta-se ao longo do tempo. Por exemplo, qual aprendiz poderia ser considerado o mais competente: aquele que conseguiu armazenar mil palavras na memória ou aquele que conseguiu oitocentas? No nível das respostas proporcionais, a resposta seria que a competência linguística depende do número de palavras armazenadas na memória e, portanto, o aprendiz que memorizou mil palavras seria o mais competente. Entretanto, por não existir uma relação unidirecional entre o número de palavras na memória e a competência oral, inclino-me a responder que o aprendiz mais competente é o que consegue usar as palavras em situações comunicativas para atingir um propósito, pois o que identifica a competência oral não é a capacidade de reter palavras na memória, mas sim a capacidade de o indivíduo estabelecer relações entre elas e atingir com sucesso um propósito comunicacional. Portanto, o todo, i.e., a capacidade de um indivíduo comunicar-se com o outro, não se constitui pela soma das partes, ou seja, pelo total de palavras que consegue reter na memória, mas sim pela capacidade de integrá-las no universo sociocultural pragmático de uma língua.

A terceira propriedade apontada por Holland (1995) é a da **fluidez**: uma rede de nódulos e ligações, em que os nódulos correspondem aos agentes e as ligações designam as possíveis interações entre esses agentes. Nódulos e ligações, segundo o autor, podem aparecer e desaparecer conforme a capacidade de adaptação dos agentes, o que torna a **fluidez** uma propriedade que emerge com o acúmulo de experiências dos agentes no decorrer do tempo. O autor aponta a internet como exemplo de fluidez (p.23) na medida em que diversos computadores (nódulos), conectados por cabos (ligações), interagem entre si por meio de mensagens (recursos) que transitam no sistema de um computador a outro. Analogamente, podemos pensar que, no âmbito da produção oral, aprendizes e o professor como participantes interacionais (nódulos), conectados por um propósito comunicacional (ligação), coconstroem significados por meio das diferentes possibilidades permitidas pela linguagem humana

(recurso). É isso o que ocorre quando a comunicação ocorre dentro de um contexto específico, como foi o caso da minha prática pedagógica.

A **diversidade** fecha a lista de propriedades dos sistemas adaptativos complexos em Holland (1995). Refere-se à capacidade de um sistema coadaptar-se caso um tipo de agente seja removido, resultando em um novo agente que ocupará o mesmo nicho e desempenhará quase que as mesmas funções. Ela também emerge com a abertura de novas oportunidades de interação. Cada nova adaptação oportuniza outras interações e novos nichos. Se o professor de línguas varia os incrementos linguísticos, padrões de interação e contextos comunicativos, provoca perturbações que demandam do aprendiz coadaptações às novas condições (linguísticas, cognitivas, discursivas, contextuais, etc.). Isso pode levar ao fortalecimento de nódulos no sistema de uso individual da língua, bem como no uso coletivo, já que são interligados. No que tange à minha prática pedagógica, as práticas interacionais em contextos variados podem ter propiciado a incorporação de construtos linguísticos menos salientes no sistema de uso das aprendizes. Isso provavelmente levou-as a perceber a presença, ou a ausência, deles na minha fala e/ou nas das demais colegas.

Os **modelos internos** e os **blocos constituintes** encerram os mecanismos apontados pelo autor. O primeiro é construído quando o agente seleciona padrões e os converte em mudanças na estrutura interna para que então seja capaz de antecipar consequências no caso de um mesmo padrão (ou similar) tornar a ocorrer. O professor e o aprendiz agregam mecanismos resultantes da experiência com o conhecimento acumulada ao longo do tempo. Se assim o é, então o *feedback* mútuo entre esses agentes deve desencadear a formação de modelos na medida em que o professor adapta sua prática pedagógica de acordo com as necessidades do aprendiz, e o aprendiz desenvolve sua oralidade “por meio de uma trajetória em direção a um atrator aceitável” (CAMERON e LARSEN-FREEMAN, 2007). Os **blocos constituintes** são as subunidades dos modelos internos, caracterizados, segundo Holland (1995), por elementos reutilizáveis e provenientes da repetição da experiência. No âmbito do ensino-aprendizagem, tanto o repertório de atividades que o professor possui quanto os elementos estruturantes da comunicação na língua-alvo (sintaxe, semântica, contexto, pragmática, léxico, cognição, comportamento, etc.) podem ser vistos como exemplos desse mecanismo. Sendo assim, a adaptação de um **bloco constituinte** deve promover a coadaptação de outros, fazendo o sistema de uso desenvolver-se ao longo do tempo, o que investigarei nos meus dados.

Os mecanismos e propriedades dos sistemas adaptativos complexos podem ajudar-nos a compreender melhor a emergência da expressão oral em língua inglesa no contexto do

ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Se entendermos a competência comunicativa como um sistema complexo que adapta-se e evolui ao longo do tempo, poderemos descrever como esse sistema apresenta-se em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Ao fazê-lo, estaremos explicitando as adaptações e coadaptações que emergem na linguagem do aprendiz, desenvolvida por meio do contato e experiência com a língua-alvo, e da pedagogia do professor. É isso que proponho fazer nesta dissertação.

Tal proposta condiz com as ideias de Larsen-Freeman e Cameron (2008): investigações acerca do desenvolvimento da linguagem devem acontecer de forma “retrodizível” e não “pré-visível”, pois, as hipóteses testáveis não dão conta de explicitar fenômenos como a auto-organização e a não linearidade de sistemas complexos como o ensino-aprendizagem de línguas. Para que isso seja possível, faz-se necessário uma estrutura de análise que seja adequada ao estudo da produção oral e que reflita a natureza complexa e adaptativa da linguagem em uso. Ela possibilitará uma melhor compreensão dos processos de desenvolvimento da oralidade das aprendizes participantes. Abordo essa estrutura em 1.3.

### 1.3 Teoria da Complexidade e o ensino-aprendizagem de L2

Apesar de caóticos, os sistemas complexos não são completamente incomensuráveis, pois apresentam alguns traços peculiares, tais como a ocorrência de estados atratores, a não linearidade e a recursividade (HARSHBARGER, 2007). Além disso, são sensíveis às condições iniciais, o que alude ao **efeito borboleta** de Lorenz (1993).

A partir da observação desses traços e assumindo que o ensino não provoca um efeito direto, positivo e causal na aprendizagem, Harshbarger (2007) propõe o **Modelo Dinâmico de Aprendizagem de Línguas** baseado nos princípios da Teoria da Complexidade:

- a. **Engajamento:** a motivação intrínseca ou extrínseca do indivíduo para a aprendizagem;
- b. **Percepção:** quando o aprendiz detecta padrões, diferenças e similaridades da língua, o que requer o *input* e o *feedback* como incremento;
- c. **Construção de sentido:** quando o aprendiz elege quais padrões percebidos são significativos ou úteis;
- d. **Organização:** quando o aprendiz categoriza as informações que julga significativas;
- e. **Recuperação:** a capacidade de o aprendiz armazenar na memória as informações eleitas como significativas e úteis;



- f. **Aplicação:** quando o aprendiz faz uso do conhecimento adquirido para atingir um determinado propósito comunicacional, o que pode emergir no processamento *online* (e.g. conversação) ou *offline* (e.g. leitura);
- g. **Incorporação:** quando o aprendiz transforma o conhecimento adquirido em traços identitários.

Segundo o autor, o **engajamento** é afetado por influências afetivas e estilos de aprendizagem (variáveis internas), bem como pelo professor, material e métodos (variáveis externas) que podem perturbar o sistema de aprendizagem ao longo do tempo, além de influenciar a **percepção** e a **construção do sentido**. Esta atualiza-se por meio do *feedback*, e, portanto, pode fazer emergir os erros temporários de performance e a interlíngua, já que também recebe influência da língua mãe. A língua mãe pode ajudar ou atrapalhar a **organização** das informações significativas; quando ajuda, facilita a **recuperação**. Esta, por sua vez, requer experiência de uso para que o aprendiz **incorpore** a língua-alvo e seja capaz de aplicá-la em outros contextos. Portanto, cada um desses elementos constitui-se em um sistema complexo em si mesmo, pois podem bifurcar-se e interagir imprevisivelmente com os outros, transitando por fases e formando diferentes níveis de estabilidade. Se assim o é, então poderei encontrar neles parâmetros para uma análise da produção oral que reflita a natureza complexa da linguagem ao longo do processo de aprendizagem. O modelo encontra-se representado na Figura 2, o qual, Harshbarger (2007) descreve como não-linear, difícil de controlar e mensurar, pouco previsível, sujeito à interação de muitas variáveis e sensível ao contexto. Portanto, também pode contribuir para reflexões críticas sobre a prática pedagógica.

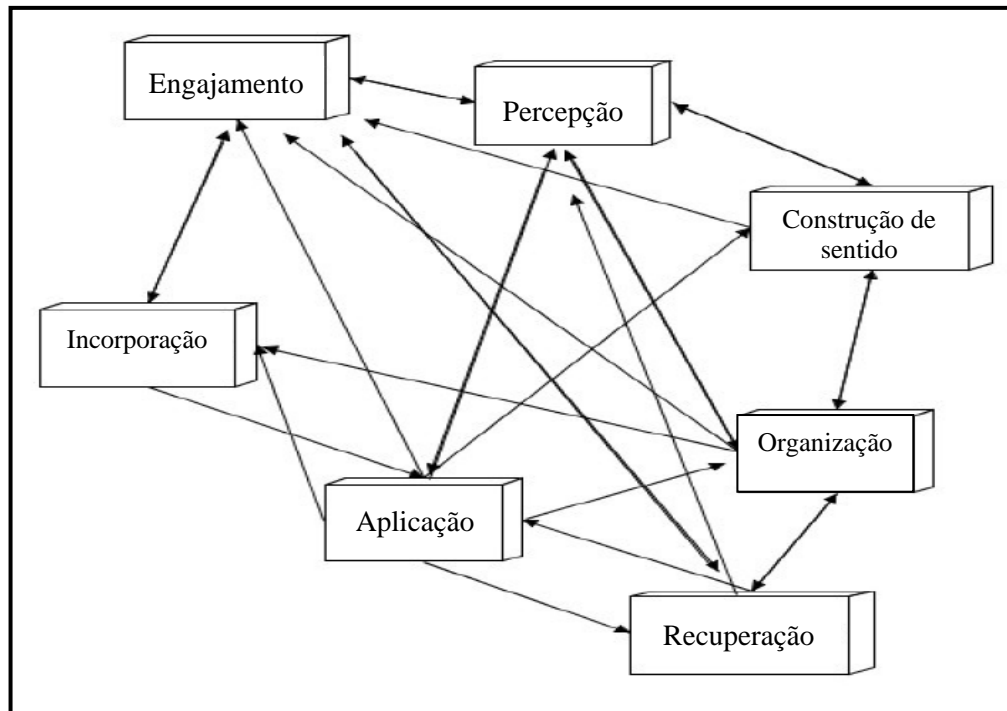


Figura 2: Modelo dinâmico de aprendizagem de línguas<sup>16</sup>

Como este estudo procura investigar as adaptações na prática oral de aprendizes iniciantes ao longo de 28 horas, faz-se necessário explicitar como “os erros temporários de performance” (HARSHBARGER, 2007) comportam-se e evoluem para “acertos temporários”. Para tal, é preciso abrir a caixa da **construção de sentido** da Figura 2 e utilizar alguns dos parâmetros específicos que nela se encontram. Já que o autor não os especifica, procurei ajuda no Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR). Apesar de não ser um modelo perfeito (FIGUERAS, 2012), estabelece parâmetros de avaliação da produção linguística internacionalmente reconhecidos e organiza a avaliação da competência oral de acordo com os seguintes critérios:

- a. **Alcance:** flexibilidade de representar ideias em diferentes formas linguísticas, por meio de ênfases, da eliminação da ambiguidade e do uso de coloquialismos e expressões idiomáticas;
- b. **Precisão:** capacidade de representar ideias que estejam estruturadas gramaticalmente corretas, mesmo em situações em que se demanda maior esforço cognitivo;
- c. **Fluência:** capacidade de expressar-se de forma fluida e natural, facilitando o entendimento do interlocutor;

<sup>16</sup>Extraído de: [http://web.icu.ac.jp/lrb/vol\\_22/Harshbarger%20LRB%20V22.pdf](http://web.icu.ac.jp/lrb/vol_22/Harshbarger%20LRB%20V22.pdf). Acessado em 24/07/2012.

- d. **Interação:** capacidade de contribuir com a continuidade da conversação, por meio de recursos linguísticos, fonológicos ou discursivos;
- e. **Coerência:** capacidade de organizar o discurso de forma coerente e coesiva.

Os critérios do CEFR parecem pautar-se em critérios híbridos gerais que caracterizam-se por amalgamar diferentes blocos constituintes da competência oral. O *alcance* sugere uma sobreposição entre **sintaxe**, **léxico**, **semântica** e **discurso**, já que inclui os termos “formas linguísticas”, “coloquialismo” e “expressões idiomáticas”. A *precisão* leva em consideração o **processamento cognitivo** juntamente com critérios **sintáticos**, já que fazem referência direta à correção gramatical e ao esforço cognitivo. A *fluência* parece constituir-se da articulação entre **pragmática**, **capacidade discursiva** e **processamento cognitivo**, pois faz referência à fluidez e inteligibilidade com relação ao interlocutor. A *interação* faz referência explícita à integração entre **discurso**, **fonologia** e **semântica**, juntamente com **fatores atitudinais**, para atingir um propósito **discursivo** e **pragmático**. Finalmente, a *coerência* parece referir-se à sobreposição entre a **sintaxe**, pela qual o **discurso** se organiza e a **semântica**, que motiva a organização de ideias coerentes. Portanto, penso serem esses os parâmetros compreendidos na **construção de sentido**. Eles nortearão a análise da produção oral das aprendizes deste estudo, juntamente com a frequência e os graus de inteligibilidade.

No capítulo 3 (seção 3.1.2), percurso metodológico, apresento um esboço desses parâmetros. Embora consista em uma variedade finita de blocos constituintes, não formam um sistema fechado, pois são sensíveis às variações de contexto e perturbações externas. Podem absorver novos agentes, tais como a atenção, memória, capacidade de abstração, aptidão, os mecanismos de aprendizagem, traços de personalidade, sociais, estilísticos, o engajamento, as questões afetivas, etc. Sendo assim, a produção oral das aprendizes passará por uma análise multidimensional, que investigará como os processos adaptativos levam ao desenvolvimento da oralidade.

Nesse capítulo procurei estabelecer a relação entre Teoria da Complexidade e o ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Para tal, revisei os conceitos que alicerçam o entendimento de que a linguagem e sua aprendizagem é um sistema aberto, contínuo, dissipativo e não-linear. Posteriormente, abordei o **Modelo Dinâmico de Aprendizagem** (HARSHBARGER, 2007) em busca de parâmetros para analisar a produção oral das aprendizes. Finalmente, propus a abertura da caixa “**construção de sentido**” da Figura 2, com o auxílio do CEFR, levantei alguns critérios que, unindo-se à frequência e aos graus de inteligibilidade, nortearão a interpretação dos dados.

A LC também é pioneira no entendimento da construção de sentido a partir de múltiplas pistas contextuais, dentre as quais compreendem-se todos os níveis de descrição linguística. No capítulo 2, abordarei essa vertente do pensamento linguístico e refletirei sobre sua interface com o ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

## 2 LINGUÍSTICA COGNITIVA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2

Ao abordar a linguagem como uma manifestação “de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual” (SILVA, 2003)<sup>17</sup>, a Linguística Cognitiva (doravante LC) procura entender as correspondências entre a organização conceitual, a experiência corporificada e a estrutura linguística. Com o objetivo de compreender o que se passa na cognição humana (GIBBS, 1996), entendida como situada e eminentemente social, tem carácter holístico, interdisciplinar e experiencial, portanto, multissistêmico.

Neste capítulo, faço uma revisão crítica de conceitos chave que interessam particularmente a esta dissertação: **Teoria da Prototipicidade** (ROSCH, 1973, 1975, 1978; ROSCH *et al.*, 1976; ROSCH e MERVIS, 1975; MERVIS e ROSCH, 1981), **Teoria dos Domínios** (LANGACKER, 2008), e a **organização conceptual do pensamento** (*construal*) (LITTLEMORE, 2009; LANGACKER, 2008). Em seguida, discuto como relacionam-se com o ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

### 2.1 Pressupostos teóricos

A LC caracteriza-se pela preocupação abrangente com a relação entre a linguagem humana, a mente e a experiência sociofísica (EVANS, 2012). Isso a leva a assumir o compromisso de investigar como os vários aspectos do conhecimento linguístico emergem de um grupo de habilidades comuns da cognição humana, e também a fornecer uma caracterização de princípios gerais que esteja de acordo com o que se conhece sobre a mente e o cérebro em outras disciplinas. Tomando o significado como elemento central (LANGACKER, 2008), a LC pauta-se em cinco pressupostos.

O primeiro corresponde à hipótese de que a natureza da realidade não é dada objetivamente, mas em função do conhecimento corporificado, específico da espécie humana e do indivíduo. Para Evans (2012), nossa representação mental da realidade é baseada em estados mentais construídos a partir da experiência. Se assim o é, então parece-me natural e inevitável que as aprendizes deste estudo se valham de sua própria experiência com a língua mãe para apoiar a aprendizagem do inglês. Ao serem levadas a interagir com o mundo na língua-alvo, é também possível que o uso da língua mãe torne-se menos explícito e mais

---

<sup>17</sup>Disponível em: <http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm> na página de abertura. Acesso em: 12/07/2012.

esporádico com o tempo. Ellis e Robinson (2008) afirmam que a LC deve procura explicar como a linguagem interage mutuamente com a estrutura conceptual, já que se estabelece durante o desenvolvimento da língua mãe ao mesmo tempo em que se torna disponível a mudanças durante a aprendizagem de uma língua adicional.

O segundo pressuposto assume que o significado é enciclopédico; e o terceiro, que nossa gramática mental é formada pela ação conjunta de propriedades formais (sintáticas e morfológicas) e funcionais (semânticas e pragmáticas). Isso implica, segundo a Evans (2012), que a forma não pode ser estudada sem o sentido. Se há uma relação de coexistência necessária entre elas, então o uso contextualizado da língua-alvo em situação de aprendizagem deve propiciar a emergência da competência discursiva ao longo do tempo.

Além disso, para a LC, “significado é conceptualização”. Tal hipótese remete-nos à ideia de que a construção do sentido envolve a interação entre estrutura semântica e conceptual, por meio de mecanismos, inclusive não-linguísticos, como gestos, pausas e ruídos, além de processos linguísticos e conceptuais diversos. Sendo assim, podemos deduzir que a aprendizagem de uma língua adicional abre espaço para o desenvolvimento paralelo de outras estratégias comunicativas, como, por exemplo, a especialização da linguagem corporal, o qual demonstrarei no capítulo 4.

Finalmente, a LC pressupõe que não há distinção entre o uso e o conhecimento da língua, pois um emerge do outro. Ao abordarem essa hipótese, Ellis e Robinson (2008, p.6) apontam para a reciprocidade da LC com a **Teoria dos Sistemas Dinâmicos** e a **Teoria do Caos**. Esta, porque toma a linguagem como subproduto de processos comunicativos, formando padrões complexos que emergem da interação entre seus agentes. Aquela, porque sugere que a contínua interação entre os fatores cognitivos, sociais e o ambiente propiciam hábitos comunicativos criativos que emergem de interações socialmente correguladas.

Em suma, as representações do conhecimento linguístico refletem a organização conceitual do pensamento, e para recuperá-las recorreremos às mesmas habilidades cognitivas necessárias para nossa ação em outros domínios. Com isso, a emergência, estruturação e recuperação do conhecimento linguístico dependem de processos cognitivos gerais como as projeções entre domínios, a esquematização, a categorização, etc. Dentro do arcabouço teórico da LC, destaco a **Teoria dos Domínios** (LANGACKER, 2008) e a organização conceptual do pensamento por meio de conceitos como a **assimetria figura-fundo**, **atenção/saliência**, **perspectiva**, **constituição** e **categorização**, que passo a discutir, articulando-os com o ensino-aprendizagem de línguas adicionais e procurando exemplificar com dados do corpus desta dissertação.

## 2.2 A ENTREVISTA DE EMPREGO como domínio

O termo **domínio** é definido como uma entidade conceptual que constitui uma estrutura de conhecimento coerente e possui vários níveis de complexidade e organização (EVANS, 2007, p.61). Para Evans (2007), sua função central é fornecer um contexto de conhecimento relativamente estável, que permita a compreensão de seus elementos por outros tipos de unidades conceptuais.

Langacker (2008, p.44-46) categoriza os **domínios** como **matriz**, **básicos** e **não-básicos**, os quais organizam-se hierarquicamente. O **domínio matriz** é uma rede de domínios que subjaz a um conceito; por exemplo, uma expressão invoca um conjunto de domínios cognitivos como base para seu significado. Os **domínios básicos** são cognitivamente irreduzíveis, i.e., não podem ser deriváveis de ou analisáveis em outros conceitos. São baseados na experiência corporal direta (EVANS e GREEN, 2006), como ESPAÇO e TEMPO. Os **domínios não-básicos**, segundo o autor, são qualquer tipo de conceptualização. Na visão de Evans (2007), são socioconstruídos, e, portanto, de natureza mais complexa. Langacker (2008) explica que essa categoria inclui instâncias da experiência sensorial, emotiva e motora (e.g. sentimento de medo), bem como fatos abstratos de operações intelectuais (e.g. conceito de JUSTIÇA), além de cenários elaborados que podem ser conceptualizados apenas quadro a quadro ao longo do tempo de processamento (e.g. o passo a passo de uma receita). Dessa forma, os **domínios não-básicos** abrangem desde conceitos mais restritos até sistemas de conhecimento completo.

Com base nesse entendimento, a ENTREVISTA DE EMPREGO enfocada neste estudo pode ser tomada como um **domínio não-básico**, pois possui natureza complexa, incluindo sistemas de conhecimento completo que abrangem desde modos de vestir até conceptualizações mais abstratas, como HIERARQUIA, COMPETÊNCIA, TRABALHO, etc. Isso porque trata-se de um evento comunicativo culturalmente situado. Por exemplo, para que haja sucesso comunicacional em uma interação dentro desse domínio, é preciso que cada participante conheça de antemão os papéis discursivos que lhe cabem, o comportamento esperado, como o discurso se organiza, etc., a fim de organizar conceptualmente a linguagem a ser utilizada. No que tange ao uso da língua no contexto de ensino-aprendizagem, o desconhecimento de algum desses fatores subjacentes pode manifestar-se na prática oral do aprendiz como “erros temporários” (HARSHBARGER, 2007), revelando lacunas na organização do pensamento. Se assim o é, então é possível analisar como tais lacunas se fecham (ou continuam abertas) conforme a experiência de uso da língua ao longo do tempo. Portanto, ao observarmos os

fatores inerentes à organização conceptual do pensamento poderemos melhor compreender o desenvolvimento da prática oral das participantes.

### 2.3 A organização conceptual do pensamento e a aprendizagem de L2

Como, para LC, a realidade não é dada objetivamente, observamos uma determinada cena a partir de uma **perspectiva** particular. Durante o processo de comunicação, o falante escolhe empacotar e apresentar a linguagem de diferentes formas (LITTLEMORE, 2009), dependendo de como organiza o pensamento na língua alvo. Assim sendo, alguns aspectos tornam-se mais salientes à percepção, constituindo a **figura** do discurso; outros são menos salientes, constituindo o **fundo**. A relação entre **figura** e **fundo**, de forma geral, caracteriza a organização conceitual do pensamento nas línguas do mundo, originando as diferentes **perspectivas** sobre o que se fala. Com base na **assimetria figura-fundo**, Littlemore (2009) defende que aprender uma nova língua é assimilar novas perspectivas, ou seja, novas relações entre **figura** e **fundo** que podem distanciar-se das relações consolidadas na língua-mãe do indivíduo. Dessa forma, a autora aponta a **atenção/saliência**, a **perspectiva**, a **constituição** e a **categorização** como fontes de variação de como o pensamento organiza-se conceitualmente, conceitos<sup>18</sup> que podem nos ajudar a entender melhor o desenvolvimento da oralidade das aprendizes deste estudo.

Littlemore (2009) destaca a **atenção/saliência** como possível fonte de variação na organização conceitual do pensamento. Mesmo que línguas diferentes sejam igualmente lógicas, elas impõem recortes diferentes a um determinado evento, levando o falante a focar em alguns aspectos em detrimento de outros. Nas palavras da autora:

As frases de uma língua representam modos particulares de conceber uma dada situação. Elas podem categorizar as coisas diferentemente, destacar elementos distintos de uma situação, olhar para eles a partir de ângulos distintos ou mais de perto. É devido a esses padrões de organização conceitual que os aprendizes de uma segunda língua algumas vezes comentam que falar uma nova língua os empodera a ‘ver as coisas de modos diferentes’<sup>19</sup> (tradução de Tânia Mara Gastão Saliés) (LITTLEMORE, 2009, p.4).

A autora demonstra, com base em estudos empíricos, que a língua mãe leva-nos a enfocar alguns aspectos de uma cena em detrimento de outros, e, portanto, pode influenciar a

<sup>18</sup>Esses conceitos, destacados em negrito, servirão para a análise dos dados desta dissertação.

<sup>19</sup>O texto em língua estrangeira é: “The phrases that they [languages] contain represent particular ways of conceiving of a given situation. They may categorize things differently, highlight different elements of a situation, look at them from a different angle, or look at them more closely. It is because of these different construal patterns that learners of a second language sometimes comment that speaking the new language enables them to ‘see things in different ways’.” (LITTLEMORE, 2009, p. 4)



aprendizagem de uma língua adicional. Assim sendo, o discurso do aprendiz pode revelar pistas que apontam para tal influência, como podemos sugerir a partir do exemplo (1), retirado do corpus. Nele, ambas as sentenças descrevem uma mesma cena. Porém, apesar de a produção esperada prescrever o foco de atenção no sujeito *I* e relegar a locução *interested in* para o fundo da cena, a aprendiz escolhe conceptualizá-la a partir da saliência de *My interests*.

#### Exemplo (1)

Pergunta do professor: What are your personal interests?

Produção esperada: **I am interested in** [*activity: dancing; sports; internet; volleyball; etc.*].

Produção da aprendiz: **My interest is** [*activity: dancing; sports; internet; volleyball; etc.*].

Trata-se de um exemplo de transferência bem sucedido, pois faz emergir uma variação de uso possível para representar a cena. Contudo, nem sempre as transferências de uma língua para outra são bem sucedidas. Hábitos cognitivos enraizados podem dificultar a aprendizagem de uma língua adicional, como afirma Slobin (2003) ao demonstrar, em estudo empírico-comparativo com alunos espanhóis e americanos, que “a linguagem que usamos simplesmente destaca alguns domínios semânticos, enquanto torna outros um pouco menos visíveis” (In: LITTLEMORE, 2009, p.19). Se assim o é, então a experiência prolongada com a língua adicional pode propiciar ajustes focais nos elementos do discurso para fazer emergir a competência narrativa ao longo do tempo. Observaremos como isso se dá no corpus deste estudo.

Enquanto isso não ocorre, a aprendiz conceptualiza a cena por meio de outras perspectivas. A **perspectiva** é o ponto de vista do qual observamos um fenômeno (LITTLEMORE, 2009, p.14). Por exemplo, o verbo “dar” possui apenas uma marcação na língua inglesa (*give*) e duas na língua japonesa (*ageru/kureru*), variando conforme a agentividade, como mostra a autora. Ao reconceptualizar a forma e o uso de dois verbos da sua língua e transformá-los em um na língua-alvo, um estudante japonês provavelmente terá mais dificuldades de conceptualizar *give* no nível semântico. Já a dificuldade de um aluno brasileiro deverá ocorrer no nível sintático, pois o objeto indireto da variedade informal do português é marcado pela preposição *para* antecedendo o pronome em final de frase, como em “*Ele deu o presente para mim*”, assim necessitando omitir a preposição e deslocar o pronome para dentro da frase, após o verbo principal: “*He gave me the present*”. Se podemos verificar a influência da **perspectiva** no âmbito da sentença, acredito que também podemos observá-la no nível das interações. Por exemplo, quando o aprendiz lança mão de sua própria língua para ancorar o discurso:

## Exemplo (2)

- Pergunta do professor: What languages can you speak?  
 Produção esperada: **I can speak [language: English; Portuguese; etc.].**  
 Produção da aprendiz: **I can Português num é?, que responde?**

O exemplo (2) sugere que, ao usar a língua mãe para fechar o turno e confirmar sua resposta, a perspectiva da aprendiz enfoca a pragmática da cena em detrimento do uso da língua.

Já que a perspectiva refere-se ao ponto de vista sobre um determinado evento, a **constituição** faz referência à proximidade do indivíduo com um fenômeno e como ele o descreve (LITTLEMORE, 2009, p. 25). A partir de estudos no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas (LUCY, 1992; ATHANASOPOULOS, 2006), Littlemore (2009) demonstra que o desenvolvimento de uma língua adicional pode alterar as disposições cognitivas estabelecidas na língua-mãe. Portanto, sugere que alunos de proficiência avançada tendem a comportar-se como falantes nativos da língua-alvo, enquanto os de proficiência intermediária comportam-se como falantes monolíngues de sua própria língua. Pretendemos verificar como e se esse último tipo de comportamento ocorre no meu corpus, já que as aprendizes desse estudo possuem proficiência inicial. Caso ocorra, suas práticas orais na língua inglesa deverão evidenciar traços idiossincráticos de comportamentos de falantes monolíngues, como ilustra o exemplo (3).

## Exemplo (3)

- Pergunta do professor: What's your email?  
 Produção esperada: **(My email is) [email: ... dash/slash/underline...at...dot].**  
 Produção da aprendiz: **My email mara unde[r]line barbosa** ((bate os lábios ensaiando a próxima fala, balançando a cadeira de um lado para o outro)) **°ah vai° arroba** ((balança a cabeça de um lado para o outro)) **yahoo ponto com ponto bê erre.** ((fecha os olhos sorrindo e abaixa a cabeça))

No exemplo (3), a aprendiz lança mão de gestos para apoiar o discurso, da marca pragmática **°ah vai°** para dinamizá-lo e do uso deliberado da língua mãe para fechar o par pergunta-resposta. Além de revelar o estágio de desenvolvimento linguístico em que se encontra, sua elocução aponta para um nível de aproximação com sua própria língua que altera a conceptualização da cena na língua-alvo. Ellis (2006, p.102) explicaria o acontecido dizendo que a aprendizagem da associação forma-função sofre interferência das pistas mais

fortes já conhecidas pelo aprendiz. Isso parece ter acontecido no exemplo (3), já que a aprendiz não recuperou o léxico na língua inglesa referente ao endereço de email.

Finalmente, outra possível fonte de variação na organização conceitual do pensamento é a **categorização**. Rosch e colaboradores (1973-1978) a definem como a capacidade de delimitar entidades logicamente de forma que reflitam suas estruturas análogas. Em outras palavras, quanto mais atributos em comum com outros membros possuir um determinado item, mais ele será considerado bom e representativo da categoria, i.e., **prototípico**. Assim sendo, no domínio ENTREVISTA DE EMPREGO, a estrutura *My X is Y*, por compartilhar o maior número de atributos léxico-gramaticais com as expressões usadas na sala de aula, deveria estar mais presente na prática oral das aprendizes deste estudo; *I'm X in Y* deveria aparecer em segundo lugar; e *I'm Y*, *I X in Y* e *Sorry, I don't have it*, em terceiro, como representado na Figura 3. Nela representamos a estrutura *My X is Y* como a mais **prototípica**, pois envolve um maior número de expressões (*My name is [name]*, *My email is [email]* e *My telephone number is [n°]*), enquanto as demais localizam-se nas **camadas radiais**, por compartilharem um menor número de atributos com a expressão central: *I'm X in Y* estrutura as expressões *I'm interested in [activity]* e *I'm proficient in [skill]*; *I'm Y* corresponde à *I'm [name]*; *I X in Y* estrutura *I live in [place]*; e *Sorry, I don't have it* aparece como expressão formulaica.

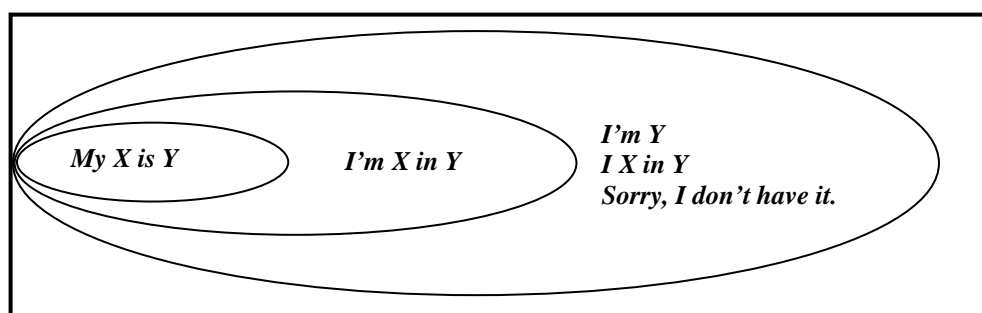


Figura 3: Estruturas léxico-gramaticais esperadas na produção oral das aprendizes

No entanto, Littlemore (2009, p.27) afirma que os **protótipos** são categorias “altamente flexíveis”, suscetíveis a mudanças de acordo com o contexto, e, portanto, possuem fronteiras difusas. Sendo assim, o critério quantitativo que, isoladamente, levou à esquematização da produção esperada das aprendizes na Figura 3, parece não ser suficiente para nortear as análises que se farão aqui presentes. Essa discussão desenvolvo na seção 2.4.

## 2.4 A Teoria da Prototipicidade

Evans (2007) mostra que a **Teoria da Prototipicidade** de Eleanor Rosch é calcada em dois princípios básicos que guiam a formação de categorias na mente humana. O primeiro, o da economia cognitiva, relaciona-se com a capacidade de o ser humano agrupar estímulos similares em categorias ao invés de armazenar informações individualmente. E o segundo, o da estrutura do mundo perceptível, refere-se à dependência do ser humano da estrutura correlacional para formar e organizar categorias, abrindo espaço para a emergência do protótipo.

Por meio de experimentos empíricos com a categorização de cores e formas, Rosch (1973) mostrou que os protótipos naturais servem de referência para o aprendiz e, portanto, são mais rapidamente aprendidos do que os artificiais; e que os protótipos artificiais podem afetar a aprendizagem e o processamento de categorias em um determinado domínio de forma semelhante aos efeitos dos protótipos naturais. Em Rosch (1975), complementou que os melhores exemplares de uma categoria podem servir como pontos de referência em relação ao julgamento de outras categorias, e confirmou que as intuições linguísticas podem ser estudadas sistematicamente por métodos que abrem espaço para dados psicológicos analisáveis e interpretáveis. Já Rosch e Mervis (1975) lançaram mão de experimentos envolvendo atributos de categorias semânticas (níveis de base), elementos superordinais e categorias artificiais para corroborarem a hipótese de que os membros mais prototípicos de uma categoria são aqueles que possuem o maior número de atributos em comum com os membros da mesma categoria (semelhança familiar). Sugeriram, dentre outros fatores, que existe uma base estrutural para a formação da categoria prototípica.

Além disso, por meio de diversos experimentos envolvendo atributos, movimentos motores, formas não-geométricas, objetos, Rosch e colaboradores (1976) demonstraram que as categorizações são fenômenos altamente determinados, pois o mundo possui atributos que coocorrem e possuem estrutura correlacional. Também sugeriram que as categorias prototípicas seguem o mesmo princípio das categorias de base, i.e., refletindo a estrutura redundante da categoria como um todo, e maximizando os agrupamentos e a validade das pistas entre as categorias. Em Rosch (1978), a autora mostrou que a prototipicidade afeta variáveis psicológicas, tais como a velocidade de processamento (tempo de reação), a velocidade de aprendizagem das categorias artificiais (erros primários), ordem e probabilidade de *output*, a “substituabilidade” das sentenças, dentre outros. E Mervis e Rosch (1981), ao revisitarem conceitos básicos de categorização, como as categorias de base e a natureza dos

atributos, estabeleceram que as categorias são internamente estruturadas por gradientes de representatividade; que suas fronteiras não são necessariamente definidas; e que há uma relação estreita entre o conjunto de atributos, a estrutura, e a formação de categorias.

No entanto, Evans (2007) afirma que o arcabouço teórico de Rosch não é mais considerado uma visão precisa de categorização, pois não explica como podemos possuir um conceito se não conhecemos suas propriedades (EVANS e GREEN, 2006, p.268). Além disso, afirmam que um conceito com estrutura prototípica pode incorretamente incluir um elemento não pertencente à categoria e excluir outros que não exibem qualquer dos atributos que caracterizam o protótipo. Por exemplo, um cachorro com três patas continua sendo um cachorro mesmo sem um dos atributos que o define como prototípico. Se assim o é, a estrutura *My X is Y* pode ser considerada prototípica ainda que o aprendiz omita o tema e produza apenas *Y* ao responder uma pergunta direta, como podemos observar no exemplo (4). O exemplo mostra que, apesar de a estrutura sintática ter passado por processo de apagamento, Jane fecha o par pergunta-resposta de forma preferível, pois fornece a informação almejada, cumprindo o propósito comunicacional.

#### Exemplo (4)

Pergunta do professor: What's your name?

Produção esperada: **My name is** [*name: Ane; Mara; Jane; Helena; Paula; Tina*].

Produção da aprendiz: **φ φ φ Jane.**

Croft e Cruise (2004) apresentam duas versões da teoria: uma representa o conceito de prototipicidade nos moldes de uma lista de atributos dos membros de uma categoria; enquanto a outra depende da noção de similaridade com o protótipo. Como ambas as versões, segundo os autores, estão relacionadas às noções de “centralidade graduada” e “melhor exemplar”, pode ser que, em determinados casos, nenhum membro de uma determinada categoria possua todas as características prototípicas, tornando o protótipo uma idealização. Além disso, afirmam que quando a teoria restringe-se a uma lista de características, “falha em classificar a gama completa de propriedades dentro da cadeia complexa de associações e causações envolvidas em um conceito”<sup>20</sup>; argumentam que as características devem ser sistematicamente relacionadas aos elementos não-linguísticos derivados da percepção, ação, intenção, para se tornarem realmente explanatórias; e demonstram que a fronteira não é a propriedade mais

<sup>20</sup>O texto em língua estrangeira é: “Even more sophisticated versions such as Barsalou’s (1992b) model, based on frames (in the sense of structured lists of dimensions and values), **fail to capture the full range of properties linked in complex chains of association and causation involved in a typical ‘rich’ concept** such as a natural kind concept” (grifos meus) (CROFT e CRUISE, 2004, p.87).

básica de uma categoria, pois sujeitos diferentes fazem diferentes julgamentos sobre a sua localização, tornando-a independente de seus protótipos.

Como as categorias prototípicas são de natureza experiencial, Geeraerts (2006) parece concordar com Croft e Cruise (2004) ao argumentar que é difícil definir um conjunto de atributos comum a todos os seus membros, e que seja suficiente para distingui-las das outras. Assim, se por um lado a Teoria da Prototipicidade mostra-se flexível ao rejeitar a análise componencial; por outro, tal flexibilidade é restringida, pois parece interessar-se apenas pelo que constitui o centro da categoria. No entanto, a LC também se preocupa com como ele se estende para as categorias periféricas e até onde pode ir tal extensão. Portanto, o significado não pode ser estudado de forma isolada, mas integrado às características semânticas, ao conhecimento enciclopédico, ao contexto vivencial (GEERAERTS, 2006).

É nesse sentido que o presente trabalho recorre à Teoria da Prototipicidade para analisar a produção oral das participantes, i.e., integrando dados de uso às características da língua, do evento interacional e das aprendizizes. As camadas radiais servem como ferramenta para organizar a frequência de uso e observar o comportamento das adaptações ao longo de 28 horas. Dessa forma, parto do princípio de que quanto mais frequente, mais prototípico, e me inspiro em Taylor (2008, p.46) ao apontar, à luz de Bybee (2001) e Ellis (2002), que somos sensíveis à frequência com a qual eventos linguísticos ocorrem, e que a frequência é um dos determinantes do desempenho linguístico, da aquisição da linguagem e da mudança linguística, conforme elaboro em 2.4.1.

#### 2.4.1 Sobre a frequência

Ao discutir o processamento linguístico, Ellis (2002, p.143-144) demonstra que está intimamente ligado à frequência do *input*. Primeiramente, argumenta que a frequência subjaz aos efeitos de regularidade na aquisição da forma ortográfica, fonológica e morfológica. Sendo assim, a aprendizagem de línguas caracteriza-se pela associação de representações que refletem as probabilidades de ocorrência do mapeamento forma-função; e a aquisição da gramática, pela aprendizagem parte-a-parte (*piecemeal learning*) de inúmeras construções e abstrações influenciadas pela frequência das regularidades entre elas. Nessa perspectiva, a frequência torna-se um determinante-chave, pois as “regras” da linguagem passam a ser vistas como regularidades estruturais que emergem no decorrer das análises das características distribucionais do *input* linguístico que o aprendiz faz ao longo da vida. Além disso, o autor reforça que a aprendizagem advém da prática, e, portanto, as regularidades da linguagem

emergem da experiência como categorias e padrões prototípicos, que são julgados mais rapidamente e de forma mais precisa. Tal visão sugere que quanto mais frequente for um determinado aspecto da linguagem, mais disponível estará para aprendizagem. Se assim o é, uma metodologia com desenho temporal que inclua a frequência de uso como um dos parâmetros de análise, como faço neste estudo, permite-nos observar algumas evidências de aprendizagem e como desenvolvem-se na prática oral das participantes.

Por outro lado, a frequência não é o único fator que determina a ativação do conhecimento e a habilidade de categorização do ser humano (ELLIS, 2002). Devemos incluir fatores como recência e contexto, discutidos no capítulo introdutório. Como o autor exemplifica, a competência fonotática emerge do uso da linguagem e dos dados linguísticos primários provenientes dos padrões lexicais que o falante conhece; e os itens lexicais fornecem pistas de interpretações funcionais para a compreensão e produção de sentenças.

Ellis (2002) conclui que a frequência é um componente necessário das teorias de aquisição e processamento da linguagem. Além dela, fatores como a base semântica, saliência cognitiva, intenção comunicativa e relevância também são determinantes, juntamente com os diferentes graus de saliência cognitiva dos elementos envolvidos nas situações que desejamos descrever.

Apesar da desvantagem que a língua-alvo sofre por ser menos frequente na realidade psicossocial das aprendizes de inglês deste estudo, elas são capazes de reconceptualizar sua língua para se comunicar. No entanto, ao longo do processo de aprendizagem, o aprendiz deixa pistas que evidenciam seu desenvolvimento linguístico. Acredito que uma delas seja as adaptações que realiza na língua-alvo, que aparecem mais explicitamente no processamento *online* em situações de produção oral. Portanto, creio que seja possível fazer uma análise do desenvolvimento dessas pistas ao longo do tempo tanto em termos qualitativos, a partir de análises interpretativas, quanto quantitativos, a partir da frequência, como proponho nesta dissertação.

A Teoria da Prototipicidade inspirou-me a observar a frequência das adaptações realizadas pelas aprendizes na organização do discurso ao longo do tempo. Parece-me que a frequência de uso me permitirá verificar as estratégias de recuperação mais e menos preferíveis do grupo. Ao organizar as adaptações em termos de frequência, poderei observar fatores relacionados às estratégias de aprendizagem e ao desenvolvimento da prática oral das aprendizes, como por exemplo: a) as variações mais e menos preferíveis; b) os graus de comprometimento da inteligibilidade; c) a semelhança entre as expressões ensinadas e as recuperadas. Além disso, poderei especular sobre relação entre os níveis de radialidade e a

inteligibilidade. Por meio de diferentes recortes temporais, também poderei observar o comportamento da aprendizagem do grupo, trazendo à superfície as adaptações que são mais e menos estáveis, explicando porque algumas variações simplesmente desaparecem, outras permanecem e outras ainda transitam pelas camadas. Essas análises e discussões encontram-se no capítulo 4.

## 2.5 Interface entre a LC e a Teoria da Complexidade

Como temos visto ao longo do presente capítulo, a LC compromete-se a “caracterizar princípios gerais responsáveis por todos os aspectos da linguagem humana” e “a fornecer uma caracterização [...] que esteja de acordo com o que se conhece sobre mente e cérebro em outras disciplinas” (EVANS e GREEN, 2006, p.27-28). Trata-se de uma corrente que entende as unidades e as estruturas da linguagem como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual do pensamento, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual. Assim sendo, a LC procura estabelecer correspondências entre a conceptualização, a experiência corporificada e a estrutura linguística, a fim de descobrir o que se passa na cognição humana (GIBBS, 1996). Como podemos notar, a LC possui caráter holístico e interdisciplinar, portanto, multissistêmico, assim como a Teoria da Complexidade. Essas premissas parecem dar chão às investigações sobre como a língua se desenvolve em um determinado grupo ao longo do tempo e de forma não reducionista, como orientam Larsen-Freeman e Cameron (2008).

A Teoria da Complexidade harmoniza-se com este trabalho no entendimento de que, na sala de aula, “professores e alunos coadaptam-se continuamente fazendo emergir comportamentos que se estruturam em um novo nível que poderíamos chamar de *aula*”<sup>21</sup> (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.202-203). Dessa forma, podemos caracterizar o ensino-aprendizagem do inglês pela coocorrência caótica de (sub-) sistemas complexos, tais como a cognição, as relações entre aprendizes e o professor, o contexto pedagógico, o ambiente físico, dentre outros, que covariam e coadaptam-se em diferentes níveis de forma imprevisível. À luz dessa teoria, a sala de aula concentra processos não lineares de aprendizagem como, por exemplo, o desenvolvimento da prática oral de línguas adicionais em

---

<sup>21</sup>O texto em língua estrangeira é: “In classrooms, teachers and students continually co-adapt—establishing the patterns of familiar routines and activities. **From co-adaptation of teacher and student behaviors emerges a structure at another level, one that we might all the lesson.**” (grifos meus) (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 202-203).



contextos específicos; dentre eles, o domínio ENTREVISTA DE EMPREGO conceptualizado na prática oral de aprendizes de proficiência inicial em inglês, foco deste trabalho.

Na interface entre as duas teorias, os **domínios** podem ser vistos como rótulos agregadores dos blocos constituintes envolvidos na interação, pois, como se aninham em vários níveis de complexidade e organização, tornam-se os atratores que dão corpo à interação. Nesse sentido, desenvolver a competência oral em uma língua adicional extrapola o simples saber de cor meia dúzia de palavras, ou um punhado de regras gramaticais, mas de conhecer os elementos discursivos subjacentes à linguagem e como utilizá-los. A forma como o aprendiz conceptualiza as assimetrias possíveis de uma cena podem ser vistas como bifurcações de um bloco constituinte atraído para um estado atrator aceitável pelo sistema de uso da língua-alvo. Assim sendo, a emergência de novas formas de interagir em um mesmo evento discursivo pode ser interpretada como evidência de transição de fase, aninhada à uma estrutura um nível acima. Além disso, a presença das perturbações da língua mãe na língua-alvo pode revelar estágios de desenvolvimento linguístico ao longo do tempo, na medida em que se torna mais ou menos ativa.

Essas são algumas das pistas discursivas que pretendo identificar e discutir neste trabalho, e, para tal, recorri a passos metodológicos que integram desde informações sobre as características socioculturais de cada participante até classificações e recortes mais específicos de suas atuações linguísticas, os quais abordo no capítulo 3.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, traço o percurso metodológico para responder às perguntas de pesquisa. Primeiramente, descrevo o ambiente onde foi feita a coleta de dados, juntamente com os participantes do estudo: o professor-pesquisador e as aprendizes-participantes do Curso Técnico em Secretariado. Posteriormente, delinco os procedimentos para a análise e categorização dos dados, bem como a taxonomia que criei para descrever as adaptações. Por fim, abordo os instrumentos de pesquisa: o questionário sociocultural, a prática pedagógica e as avaliações orais. O desenho temporal característico desta metodologia encontrou inspiração nos estudos de Larsen-Freeman (2006) e Augusto (2008).

#### 3.1 O instituto e o Curso Técnico em Secretariado

A pesquisa se deu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro campus Pinheiral, localizado na região Sul Fluminense do Rio de Janeiro. O instituto é o antigo colégio agrícola da Universidade Federal Fluminense, que tradicionalmente oferece o Curso Técnico em Agropecuária, mas agora tem avançado na oferta de novos cursos, tais como o Curso Técnico em Meio Ambiente, Informática e Secretariado.

O curso de secretariado é um dos mais recentes do campus. Trata-se de um curso pós-médio/concomitante em três semestres. Os alunos devem estar cursando, no mínimo, o segundo ano do ensino médio em outras escolas para serem elegíveis a uma vaga. O aluno que se forma no curso técnico em secretariado possui formação geral da profissão em termos teóricos e práticos, semelhante à formação de um técnico administrativo. As seguintes disciplinas compõem a grade curricular do curso: a) Cenários Econômicos e Mercado; b) Cerimonial e Organização de Eventos; c) Contabilidade; d) Direito e Legislação; e) Espanhol Técnico I, II; f) Redação Técnica em Língua Espanhola; f) Estatística; g) Ética e Relações Humanas no Trabalho; h) Expressão Oral e Escrita I, II; i) Redação Técnica em Língua Portuguesa; j) Fundamentos do Secretariado; k) Gestão de Pessoas; l) Gestão Empresarial; m) Informática Aplicada I, II, III; n) **Inglês Técnico I, II**; o) Redação Técnica em Língua Inglesa; p) Matemática Financeira; q) Técnicas Secretariais I, II. Além de cursar essas disciplinas, os alunos também devem cumprir horas de estágio supervisionado dentro ou fora do instituto.

A disciplina Inglês Técnico é ministrada em três períodos, sendo os dois primeiros voltados para o desenvolvimento de práticas orais em contexto profissional e o último para a escrita técnica de documentos inerentes à profissão de secretária executiva. Esta investigação

envolveu alunas ingressantes no Instituto, estudantes do primeiro módulo. A disciplina prevê uma carga horária de 36 horas semestrais, o que corresponde a 18 encontros semanais de 2 horas. Considero-a insuficiente para desenvolver a autonomia do aluno como falante da língua inglesa; contudo, já havia sido estruturada antes de minha admissão no Instituto Federal.

### 3.2 O professor

Na pesquisa, desempenho o papel de pesquisador participante e professor da turma alvo. Portanto, parece-me importante que o leitor conheça um pouco da minha formação e minhas crenças pedagógicas. Sou professor de língua inglesa há 12 anos e há pouco mais de dois tornei-me professor efetivo do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Minha experiência como professor de língua estrangeira concentra-se principalmente em escolas de idiomas, onde entrei em contato com diversas teorias e práticas de ensino (treinando e recebendo treinamento), que vão desde as fechadas metodologias behavioristas baseadas em exercícios de repetição, passando pelas diversas manifestações da abordagem comunicativa com foco na forma e no sentido, até abordagens mais vanguardistas, como a *Lexical Approach* de Michael Lewis (1993) e o ensino baseado em tarefas (*Task Based Teaching*) de Prabhu (1990). Atualmente, minha filosofia de trabalho baseia-se no paradigma do pragmatismo principiado da era pós-método (PRABHU, 1990; KUMARADIVELU, 1994) que envolve, dentre outros fatores, a preocupação de fazer teoria de ensino-aprendizagem a partir da própria prática em sala de aula.

A condição pós-método é um estado de relacionamento que leva-nos a reconfigurar a relação entre teoria e prática, tradicionalmente consideradas como elementos antagônicos (KUMARADIVELU, 1994). Kumaradivelu coloca-se contra a dominância dos métodos de ensino de línguas, pois apresentam um recorte muito específico das teorias de aquisição de segunda língua, o que inevitavelmente conduz à indesejada padronização de processos de ensino-aprendizagem. O autor propõe que a ação do professor seja pautada por planos gerais derivados de conhecimento teórico, empírico e pedagógico, com os quais o professor é capaz de maximizar as oportunidades de aprendizagem, ativar a heurística intuitiva, promover a consciência linguística e a autonomia do aprendiz, contextualizar incrementos linguísticos e integrar habilidades linguísticas. Dessa forma, para Kumaradivelu, é essencial que o professor seja um agente autônomo capaz de propor teorias a partir de seu fazer pedagógico, desenvolvendo a compreensão subjetiva do próprio processo de ensino, ao que Prabhu (1990)

chama de **senso de plausibilidade**, i.e., um senso de envolvimento interessado entre professor e aprendiz, no qual a estrutura pedagógica emerge da experiência e experimentação.

Carrego essas influências comigo hoje como pesquisador e professor ao fazer da minha sala de aula o lugar onde desenvolvo estudos sobre a aprendizagem do inglês como língua adicional, como é o caso deste trabalho. Entendo que os eventos de ensino-aprendizagem envolvem relações inter e intrapessoais, assim como cognitivas, que vão além do simples assimilar de regras e repetição de formas linguísticas. Também carrego as influências do pragmatismo principiado para o meu fazer pedagógico na posição de escritor de materiais didáticos do Curso Técnico de Secretariado, o qual foi propositalmente desenvolvido ao longo do contato com as participantes, a fim de atender às suas necessidades específicas ao longo do período.

No que tange à minha formação profissional, sou bacharel e licenciado em Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde também especializei-me em Linguística Aplicada. Além dos treinamentos pedagógicos promovidos pelos cursos onde lecionei, sou formado em *e-tutoring* pelo British Council, onde tive contato com teorias e práticas do ensino da língua inglesa mediada por computador. Também possuo certificações internacionais em pedagogia de ensino de língua inglesa (Teaching Knowledge Test – TKT 1, 2 e 3) pela universidade de Cambridge, além de ter concluído com sucesso o módulo teórico do *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages* (DELTA) também por Cambridge. Também atuo como examinador oral dos exames de proficiência da universidade de Cambridge há pouco mais de cinco anos.

Com relação à minha proficiência na língua, sou certificado pela universidade de Cambridge (Certificate of Proficiency in English – CPE), nível 5 na classificação da ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), e nível C2 nos termos do CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*). Faço referência às respectivas classificações primeiramente por serem fruto de pesquisas acadêmicas nos países europeus e também por serem classificações de proficiência internacionalmente reconhecidas. Além disso, é à luz do quadro do CEFR que situo o nível de proficiência das participantes deste estudo.

Todas essas experiências e oportunidades contribuíram para a formação das minhas crenças pedagógicas, crenças essas que norteiam minha prática docente e que, portanto, nortearam as práticas pedagógicas durante a construção do banco de dados desse estudo. Como este trabalho atém-se aos processos adaptativos envolvidos na prática oral de

aprendizes de inglês com proficiência inicial, finalizo pontuando algumas das minhas crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês:

- 1) Linguagem é comunicação; portanto, aulas de línguas devem procurar simular eventos de interação real;
- 2) A linguagem emerge das interações do aprendiz com o meio, i.e., com o professor, o material didático<sup>22</sup>, e, principalmente, os outros aprendizes; dessa forma, a aula deve contemplar uma variedade de modos de interação;
- 3) Professor e aprendiz são participantes interacionais na coconstrução do discurso e possuem papéis específicos; com isso, cabe ao professor organizar e implementar estratégias de ensino facilitadoras da aprendizagem, e ao aprendiz cabe a tarefa de empenhar-se sociocognitivamente durante as aulas e atividades extraclasse;
- 4) O uso da língua mãe de forma estratégica é benéfico para o aprendiz, pois permite que ele faça mais rapidamente a ligação entre forma e função. A língua mãe do aprendiz, dessa forma, torna-se uma importante aliada da aprendizagem, já que propicia autonomia conceptual e pode intermediar cognitivamente a compreensão na língua-alvo;
- 5) É essencial que o professor faça uso do conhecimento de mundo que o aprendiz traz consigo para a sala de aula, pois é a partir dele que o discurso na nova língua se constrói e a aprendizagem se torna significativa;
- 6) O ensino-aprendizagem de uma língua adicional deve propiciar o acoplamento entre forma, sentido, conceito e pragmática, a fim de alinhar o conhecimento de mundo do aprendiz aos conceitos léxico-gramaticais e pragmáticos da língua-alvo, suscitando, com isso, a emergência do discurso na língua-alvo;
- 7) O aprendiz deve ser levado a notar as diferentes formas de manifestações da língua-alvo e o professor deve ajudá-lo a perceber as regularidades dessa língua. Essa especialização da percepção tem o objetivo de propiciar a percepção de padrões e o uso do discurso estendido em contextos específicos;
- 8) A sistematização da língua-alvo na aprendizagem de alunos adultos passa por, mas não pode se restringir a, atividades de repetição individual e coletiva, desde que devidamente contextualizadas e desde que o aprendiz saiba o que e por que ele está repetindo. A prática da repetição coletiva é a oportunidade de o aluno equalizar a

---

<sup>22</sup>Cf. Apêndice B: material didático elaborado para as aulas.

pronúncia conservando a sua face, e a repetição individual é a oportunidade de o aluno lapidar a sua pronúncia a partir do *feedback* do professor, que, por sua vez, deve estar atento não somente à pronúncia de palavras individuais, mas também à conexão entre as palavras e à entoação das elocuições. Acredito que a frequência desse tipo de atividade deve decrescer conforme o desenvolvimento da oralidade na língua-alvo progride, já que o que se quer, em última instância, é desenvolver a comunicação oral espontânea.

Essa lista de crenças está longe de ser exaustiva, porém explica alguns elementos que embasaram teoricamente a elaboração do material didático utilizado como ponte para esse estudo, além de nortear minha prática pedagógica.

### 3.3 As participantes

O estudo envolveu seis participantes (n=6) do sexo feminino, alunas do primeiro módulo do Curso Técnico em Secretariado, cujas idades na ocasião variavam entre 15 e 26 anos (os dados foram coletados no primeiro semestre de 2011). Todas as participantes eram iniciantes em língua inglesa, com grau de proficiência abaixo do nível A1 estabelecido pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Linguagem (CEFR) descrito no Quadro 1.

	ALCANCE	PRECISÃO	FLUÊNCIA	INTERAÇÃO	COERÊNCIA
A1	Possui um repertório de palavras bastante básico e frases simples relativas a detalhes e situações concretas específicas.	Demonstra apenas um controle limitado de algumas estruturas gramaticais simples e padrões frasais em um repertório memorizado.	Consegue lidar com falas muito curtas, isoladas e principalmente pré-formuladas, com várias pausas para procurar por expressões, articular palavras menos familiares e se autocorriger em eventos comunicativos.	Consegue perguntar e responder perguntas pessoais. Consegue interagir de forma simples, porém a comunicação é totalmente dependente de repetição, paráfrase e autocorreção.	Consegue ligar palavras ou grupos de palavras através de conectivos muito básicos e lineares, tais como “and” e “then”.

Quadro 1: Descrição do nível de competência oral das participantes (nível A1 do CEFR)<sup>23</sup>

<sup>23</sup>Disponível em: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/grid.pdf>. Acesso em 01 de fevereiro 2012.

As alunas receberam nomes fictícios para preservar as respectivas identidades, conforme prescreve o termo de livre adesão que assinaram (Apêndice D). Com base no questionário sociocultural (Apêndice A) e nas minhas observações de aula, o perfil das participantes pode ser assim descrito:

**Ane** tinha 15 anos e não trabalhava. Era aluna do Ciep Brizolão 291 Dom Martinho Schlude e cursava o segundo ano do ensino médio. Nunca havia estudado inglês em cursos livres, mas matriculou-se em um assim que começou a estudar no IFRJ. Ane foi a aluna que melhor correspondeu às minhas propostas pedagógicas, apresentando excelente compreensão e produção da língua. Por vezes, ajudava as colegas que tinham mais dificuldades. Além de não fazer esforço para entender as instruções das atividades durante as aulas, demonstrou grande habilidade linguística ao articular novas formas de comunicação, muitas vezes além do esperado para o grupo em questão.

**Paula** tinha 16 anos e também não trabalhava. Era aluna do segundo ano do ensino médio na mesma escola que Ane. Nunca havia estudado inglês em cursos livres e apresentou um talento natural para a aprendizagem de línguas, sobretudo quando tratava-se da prática oral. Possuía uma fluência ímpar e conseguia facilmente entender instruções orais e escritas. Paula também auxiliava as colegas com dificuldades durante as aulas e extraclasse.

**Jane** também tinha 16 anos e não trabalhava. Era aluna do segundo ano do ensino médio no Ciep Brizolão 291 Dom Martinho Schlude, assim como as participantes mencionadas acima. Também nunca havia estudado inglês fora do contexto escolar e apresentou menor facilidade na aprendizagem da língua do que Ane e Paula, mas isso não comprometeu seriamente o seu desempenho durante as atividades e situações avaliativas. Por ser a mais tímida do grupo, por vezes, procurava livrar-se logo da ameaça de falar na frente das colegas, o que parece ter sido um dos fatores que comprometeu sua produção oral.

**Mara** tinha 20 anos e também não trabalhava. Terminou o ensino médio em um colégio estadual da região e estava há dois anos sem estudar. A participante revelou que estudou inglês somente no colégio e mesmo assim apenas no primeiro ano do ensino médio. Apresentou muitas dificuldades de aprendizagem, e a timidez a impedia de tirar suas dúvidas durante as aulas, especialmente no que envolvia a sintaxe do inglês, um de seus maiores complicadores. Como Ane se dispunha a estudar com ela durante a semana, acabou alcançando ganhos representativos na prática oral.

**Helena** tinha 26 anos. Formou-se há dois anos, e era do lar. Tinha um perfil mais explosivo, e sempre sinalizava quando não entendia algo. Foi uma das alunas que apresentou mais dificuldades, especialmente quando se tratava da produção oral da língua, em particular

no tocante à pronúncia, demonstrando uma ansiedade desmedida quando não conseguia entender o que estava sendo dito. Talvez essa falta de controle da ansiedade tenha sido um fator que dificultou a aprendizagem, retardando o seu desenvolvimento. Ao longo do curso, Helena passou a entender algumas regras pragmáticas da avaliação oral, o que se refletiu na sua prática oral.

**Tina** tinha 18 anos e era a única do grupo que não morava em Pinheiral. Residente de Volta Redonda, acabara de terminar o ensino médio, mas não trabalhava. Declarou que não gostava muito da língua inglesa, mas reconhecia sua importância para o mundo do trabalho. Apesar de ter sido a aluna mais faltosa do grupo, cumpriu com o programa e não excedeu o número de faltas ( $n=9$ ). A participante apresentou dificuldades para articular a língua-alvo oralmente, especificamente na formação de perguntas e frases do tipo SVO, mas apresentou uma desenvoltura acima da média em elocuições envolvendo números, como, por exemplo, quando tinha de informar números de telefone.

Como podemos observar, as participantes possuem traços socioculturais próximos, dos quais destaco: a) todas são mulheres; b) não há grandes diferenças de faixa etária; c) nenhuma das participantes havia passado pela experiência de estudar inglês fora do contexto escolar; d) à exceção de Tina, todas moravam na mesma região; e) a maioria das alunas estuda ou estudou no mesmo colégio. Apesar disso, de forma alguma tais semelhanças implicam estilos de aprendizagem, comportamentos e habilidades cognitivas homogeneizados, como pudemos observar na descrição dos perfis de cada aprendiz nos parágrafos anteriores.

### 3.4 Procedimentos

Organizei o desenho metodológico em seis fases. Na primeira fase, as seis aprendizes ( $n=6$ ) do Curso Técnico em Secretariado assinaram o termo de livre adesão à pesquisa (Apêndice D). Nessa fase, fiz um breve levantamento do perfil sociocultural e de contato com a língua inglesa. Na segunda fase, gravei todas as aulas, apresentações e provas em áudio e vídeo utilizando uma filmadora profissional *full HD* e um microfone multidirecional. De posse desse material, transcrevi, na terceira fase, as interações das aprendizes nas avaliações orais. Na fase seguinte, elegi como foco as interações o domínio ENTREVISTA DE EMPREGO devido à sua importância no contexto profissional de secretariado, pela sua recorrência nas três avaliações e por envolver expressões que remetem a traços identitários das participantes, tais como nome, endereço, telefone, email, interesses pessoais, habilidades e conhecimento de língua estrangeira. A quinta fase foi destinada às análises. Primeiramente, de forma ampla,



identifiquei e analisei as seguintes pistas discursivas: **estratégias não verbais, uso da língua-mãe, tempo de silêncio e capacidade discursiva**. Posteriormente, em um plano mais específico, identifiquei e analisei as adaptações presentes nas elocuições das aprendizes. Minha observação levou-me a uma taxonomia para designá-las e discutir os aspectos discursivos, cognitivos, sintáticos, semânticos, fonológicos e pragmáticos que me pareciam motivá-las. Na última fase, interpretei os dados de acordo com os pressupostos da Teoria da Complexidade e da Linguística Cognitiva, que me pareceram melhor dar conta do que acontecia. A partir dos resultados, teci considerações para o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional para alunos de proficiência inicial.

### 3.4.1 Coleta dos dados

Como trata-se de uma pesquisa em contexto natural, o exercício investigativo seria inviável sem o registro do processo. Assumindo meu papel de pesquisador *bricoleur* (DENZIN e LINCOLN, 2006) que procura dar conta de uma sequência de representações que ligam as partes ao todo, iniciei a pesquisa em janeiro de 2011 entrevistando cada participante individualmente com o auxílio de um questionário sociocultural, cujas informações encontram-se compiladas no Apêndice A. Para registrar as aulas e as avaliações, fiz uso de uma filmadora *full HD* e um microfone multidirecional específico para gravações de voz. Dessa forma, construí um acervo em áudio e vídeo que permitiu-me revisitar as aulas e avaliações ao longo do período sempre que necessário. Para o presente estudo, enfoquei as avaliações em três momentos conforme já explicado no capítulo introdutório.

Transcrevi as avaliações segundo as convenções de Atkinson e Heritage (1984). Com a notação proposta pelos autores, foi possível visualizar as estratégias discursivas que emergiram na expressão oral das participantes, o esforço para recuperar as expressões, a conservação da inteligibilidade, anomalias na estrutura sintática das expressões, as preferências e despreferências de uso nas elocuições, alterações fonológicas e as implicações pragmáticas sinalizadas interacionalmente. Para tal, transcrevi as interações procurando marcar não somente a fala, mas também a expressão corporal dos interactantes (aprendiz e professor), pausas no discurso, alterações sintáticas e fonológicas, traços entoacionais peculiares e preenchedores de espaço.

As avaliações ocorreram na sala de reuniões do instituto. Sentamo-nos à mesa de forma que eu ficasse na cabeceira e as participantes frente a frente, a fim de estimular a interação olho no olho e evitar que elas se posicionassem de frente para a câmera, o que

poderia deixá-las ainda mais nervosas e provocar um colapso linguístico. Posicionei a câmera do outro lado da cabeceira, de frente para mim, e o microfone no centro da mesa para captar a fala e a imagem de todos os interactantes. A Figura 4 nos mostra a organização da sala para as avaliações.

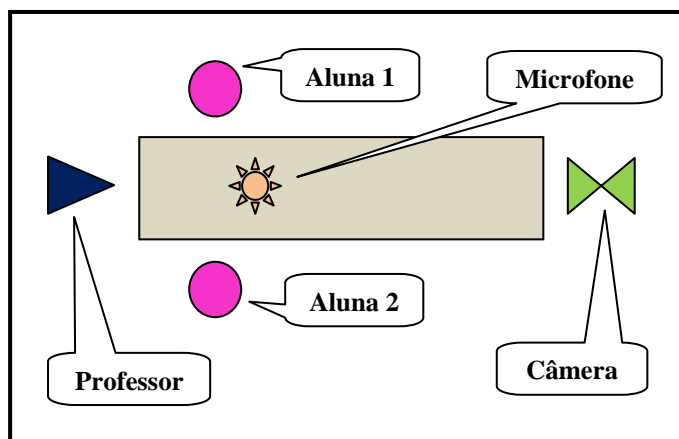


Figura 4: Organização da sala para as avaliações

### 3.4.2 Unidades de análise

Os dados foram codificados a partir dos seguintes conceitos discutidos nos capítulos 1 e 2:

- Domínio:** entidade conceptual que constitui uma estrutura de conhecimento coerente e possui vários níveis de complexidade e organização (EVANS, 2007, p.61);
- Categoria radial:** quanto mais atributos em comum com outros membros possuir um determinado item, mais ele será considerado bom e representativo da categoria;
- Adaptação:** o processo pelo qual um organismo se encaixa no ambiente por meio da experiência.

Esses conceitos constituem a base para a codificação dos dados deste estudo.

### 3.4.3 Codificação dos dados

Organizei as avaliações de maneira que as participantes pudessem demonstrar a competência oral nos domínios abordados em sala de aula. Cada domínio envolveu expressões ensinadas explicitamente e coconstruídas em atividades comunicativas em sala de aula. No Quadro 2, a primeira linha refere-se aos domínios e as expressões abordadas durante

o curso, e as linhas abaixo apresentam a produção oral esperada. Na primeira coluna encontra-se o corpus que segmentei para esta pesquisa: o domínio ENTREVISTA DE EMPREGO. Mesmo concentrando-me em apenas um domínio, descrevo o panorama completo da produção oral esperada para visualizarmos a contribuição do referido domínio para o desenvolvimento da expressão oral das alunas. Além disso, trata-se de um domínio que envolve informações pessoais, com sentenças majoritariamente afirmativas e que, em última análise, possibilita o aprendiz a lançar mão do discurso estendido para falar sobre si mesmo, oportunizando a emergência da autonomia no desenvolvimento de uma língua adicional.

EXPRESSÕES USADAS EM SALA DE AULA	ENTREVISTA DE EMPREGO	ORGANIZAÇÃO DE AGENDA	ROTINAS DA SECRETÁRIA	RESPONSABILIDADES DA SECRETÁRIA
	My name is [name].	What time does the [event] start?	At [time] I [activity].	You / We have to [activity].
	I am [name].	What time does the [event] finish?	At [time] she [activity].	You / We need to [activity].
	My telephone number is [number].	At [time].	From [time] to [time] I [activity].	You / We are supposed to [activity].
	My email is [email].	When is the [event]?	From [time] to [time] she [activity].	You / We are expected to [activity].
	I live in [place].	It's on [weekday].		You / We are required to [activity].
	I can speak [language].			You / We should [activity].
	I am proficient in [skill].			
	I am interested in [activity].			
	Sorry, I don't have it.			

Quadro 2: Expressões por domínio

Ellis (1997, p.19-20) mostra que o comportamento do aprendiz é complexo, porém não aleatório, exibindo fases de regressão do item aprendido, supergeneralização, omissão, transferência, dentre outros erros que podem ser considerados mais sérios por interferirem na

inteligibilidade. Em busca das estratégias de recuperação mais comuns e frequentes do grupo, identifiquei que as aprendizes ancoraram seu discurso principalmente nas seguintes pistas: **estratégias não verbais, uso da língua-mãe, tempo de silêncio e capacidade discursiva**. Contabilizei as referidas pistas de acordo com a frequência com que apareceram nas transcrições. As **estratégias não-verbais** correspondem à diversidade de movimentos corporais especificados nas transcrições; **o uso da língua-mãe** corresponde à soma das expressões em português no discurso de cada participante; **o tempo de silêncio** é o tempo total de silêncio que cada aprendiz investiu nas avaliações; e a **capacidade discursiva** refere-se ao número de tipos (palavras produzidas pelas alunas, incluindo as repetições) na língua-alvo encontrados na produção oral de cada aluna. Organizei esses dados graficamente no capítulo 4 para melhor visualizar e discutir como a produção oral de cada aprendiz se desenvolveu ao longo das avaliações.

Posteriormente, observei mais de perto as elocuições das aprendizes para fazer um levantamento de como cada participante recuperou as expressões, ao que chamei de **adaptação**. Codifiquei os dados de acordo com a Teoria da Prototipicidade (ROSCH 1973, 1975, 1978; ROSCH *et al.*, 1976; ROSCH e MERVIS, 1975; MERVIS e ROSCH, 1981; CROFT e CRUISE, 2004; GEERAERTS, 2006) e a noção de categoria radial, tomando, em um primeiro momento, as elocuições mais frequentes como as mais representativas e a variabilidade como norte (ELLIS, 2002; TAYLOR, 2008). O objetivo foi observar e analisar a trajetória dessas adaptações ao longo de 28 horas de contato com a língua. Cada adaptação recebeu uma classificação de acordo com o nível de prototipicidade em termos de ocorrência, como podemos observar no Quadro 3. A coluna da esquerda apresenta a denominação de cada radial: **P** simboliza o centro prototípico, i.e., a adaptação com o maior número de ocorrências nas três avaliações, e **R** representa as camadas radiais, sendo que **R<sub>1</sub>** é a adaptação com a segunda maior frequência no sistema de uso das participantes, seguida de **R<sub>2</sub>**, como a terceira maior, e assim sucessivamente de forma decrescente até a camada radial de menor ocorrência de adaptações (**R<sub>n</sub>**).

NÍVEIS DE PROTOTIPICIDADE	LEGENDA
P	Categoria prototípica.
R <sub>1</sub>	Primeira extensão de P.
R <sub>2</sub>	Segunda extensão de P.
R <sub>3</sub>	Terceira extensão de P.
R <sub>n</sub>	Enésima extensão de P

Quadro 3: Níveis de prototipicidade das expressões em termos de ocorrência

Para designar e descrever as adaptações na expressão oral das aprendizes, criei uma taxonomia própria que permitiu-me discutir os aspectos semânticos e pragmáticos das adaptações no nível sintagmático. Os nomes das categorias adaptativas que criei foram propositalmente pensados para terem relação direta com a ação discursiva das participantes no momento de suas elocuições. Com isso, procurei utilizar designações de fácil compreensão. Por exemplo, quando refiro-me ao **apagamento** ou à **substituição** como categorias adaptativas, quero dizer simplesmente que alguma parte da expressão foi omitida ou substituída na elocução. Algumas adaptações foram mais frequentes e conseqüentemente mais próximas do centro prototípico (**apagamento**), como, a **recuperação integral** as **categorias mistas** e a **inclusão de língua-mãe**; outras, menos frequentes, e, portanto, mais afastadas, como a **substituição**, a **inclusão** e a **pronúncia desviante**. O Quadro 4 apresenta as adaptações que emergiram no sistema de uso das aprendizes e suas respectivas ocorrências ao longo das avaliações. Como podemos observar, o **apagamento** foi a categoria adaptativa mais frequentemente encontrada no discurso das participantes. A **inclusão** e **pronúncia desviante**, em contrapartida, foram as categorias que apresentaram o menor número de ocorrências, configurando-se como estratégias de recuperação mais despreferíveis no sistema de uso das aprendizes.

CATEGORIAS ADAPTATIVAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
APAGAMENTO	71
RECUPERAÇÃO INTEGRAL	41
CATEGORIA MISTA	31
INCLUSÃO DE LÍNGUA MÃE	21
SUBSTITUIÇÃO	7
INCLUSÃO	5
PRONÚNCIA DESVIANTE	5

Quadro 4: Categorias adaptativas do domínio ENTREVISTA DE EMPREGO

Segundo a proposta de Rosch e colaboradores (1976), podemos também representar essas categorias como na Figura 5. Trata-se de um sistema de adaptações da produção oral organizado em seis níveis radiais a partir do **apagamento**, que ocupa o centro prototípico **P** de frequência. A **recuperação integral** é a primeira extensão ( $R_1$ ), a **categoria mista** é a segunda extensão ( $R_2$ ), a **inclusão de língua-mãe** é a terceira extensão ( $R_3$ ), a **substituição** é a quarta ( $R_4$ ) e a **inclusão** e a **pronúncia desviante** são a quinta ( $R_5$ ).

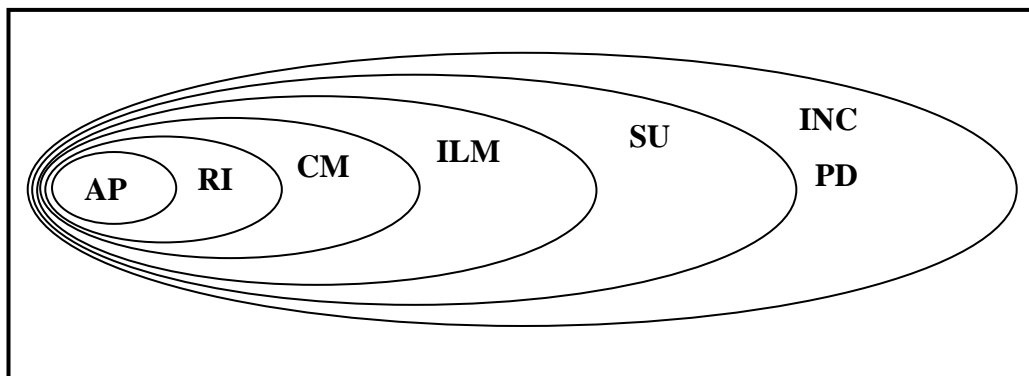


Figura 5: Níveis de prototipicidade das adaptações do domínio ENTREVISTA DE EMPREGO

À exceção da **recuperação integral**, cada uma dessas categorias subdivide-se em variedades adaptativas mais específicas. Por exemplo, o **apagamento** é composto por 8 variedades adaptativas; a **categoria mista**, por 18; a inclusão de língua-mãe e a **substituição**, por 4; a **inclusão**, por 3; e a **pronúncia desviante**, por 5 variedades. Apesar de as categorias adaptativas e suas variedades terem sido organizadas de acordo com o modelo de frequência, a análise dos dados levou em consideração outros aspectos do processo de desenvolvimento da prática oral das aprendizes, tais como os graus de inteligibilidade e os elementos que caracterizam a **construção de sentido** (HARSHBARGER, 2007): sintaxe, léxico, fonologia, semântica, pragmática, discurso, processamento cognitivo e fatores atitudinais, além das variáveis externas (sociais, instrucionais) e internas (atenção, memória, percepção, mecanismos de aprendizagem, capacidade de abstração, fatores afetivos e traços de personalidade). Dessa forma, foi possível realizar uma análise multidimensional, que possibilitou um melhor entendimento dos processos inerentes ao desenvolvimento da oralidade dessas aprendizes.

Para analisar as circunstâncias em que as estratégias discursivas utilizadas pelas aprendizes para recuperar determinada expressão promoviam ou impediam a comunicação, as classifiquei em graus de **inteligibilidade**. Para tal, lancei mão da minha experiência como falante de inglês, procurando colocar-me no lugar de um falante nativo desconhecedor de qualquer língua de raiz latina. Sendo assim, lancei mão da seguinte classificação para os graus de inteligibilidade das elocuições das aprendizes: a) **alto**, caso uma expressão tenha sido recuperada, sem comprometimento sintático, pragmático e/ou fonológico; b) **parcial**, quando a elocução não impede a comunicação apesar de haver comprometimento sintático, pragmático e/ou fonológico; c) **baixo**, quando a elocução impede a comunicação devido a prejuízos sintáticos, pragmáticos e/ou fonológicos, ou porque ela não foi recuperada. No Quadro 5, demonstro exemplos de cada caso retirado do banco de dados.

GRAUS DE INTELIGIBILIDADE	EXEMPLOS
ALTO	<p><i>My name is Ane.</i></p> <p>(após uma pergunta direta) <i>uh:: nana uh dot kelly, a[t] hotmail, do[t] com.</i></p>
PARCIAL	<p><i>I φ interested in dance, music, sports •erhm•</i></p> <p><i>I, I l[αɪ]v[ɛ] ((coloca sua mão esquerda em cima da mesa)) Pinheiral .hh</i></p> <p><i>I:: (5.0) &gt;•como eu vou explicar•&lt; Word, Excel, Power Point,</i></p>
BAIXO	<p><i>My email helena &gt;laureano arroba hotmail ponto com&lt;</i></p> <p><i>(2.0) I can (6.0) ((com a mão esquerda na cabeça e depois na testa)) secretary? (2.0) só.</i></p>

Quadro 5: Inteligibilidade das elocuições produzidas pelas participantes

Entretanto, como a inteligibilidade e a frequência permitem uma visão parcial dos processos adaptativos envolvidos na prática oral das participantes, integrei-as aos elementos formadores da **construção de sentido** do modelo Harshbarger (2007), em uma análise interpretativa multissistêmica envolvendo léxico, discurso, processamento cognitivo, sintaxe, pragmática, semântica, fonologia e fatores atitudinais, como discutido no capítulo 1. Na Figura 6, as linhas ratificam o caráter integrativo desses parâmetros e o tracejado representa sua sensibilidade às variações do meio, o que remete a uma correspondência com os pressupostos da Teoria da Complexidade e Linguística Cognitiva.



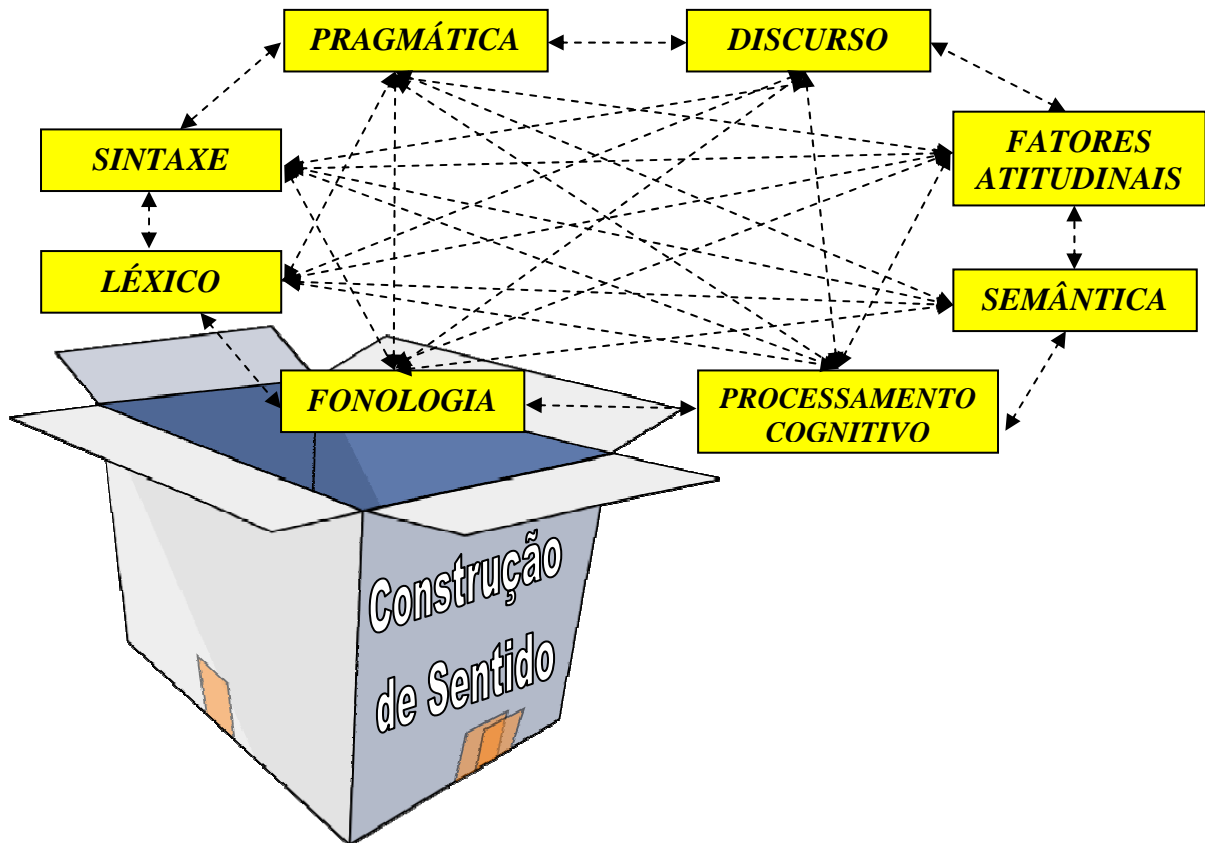


Figura 6: Abrindo a caixa da construção de sentido

### 3.5 Instrumentos de pesquisa

Nesta parte, apresento como o questionário sociocultural, a prática pedagógica e as avaliações orais colaboraram para a concepção das aulas e se integraram às análises deste estudo.

#### 3.5.1 Questionário sociocultural e o material didático

Organizei o questionário em uma tabela (Apêndice A) e solicitei que cada participante o preenchesse logo após a entrevista. Procurei levantar informações pessoais e profissionais básicas, assim como fatos relacionados à escolaridade, os quais incluíram informações sobre o contato das participantes com a língua inglesa na escola, em cursos livres, além de opiniões sobre a experiência de aprendizagem da língua. Encerrei-o com uma pergunta sobre as expectativas para com a disciplina no Curso Técnico em Secretariado. Meu objetivo foi fazer um breve levantamento que identificasse as diferenças de faixas etárias, se já atuavam na área e assim elaborar o material com base em necessidades específicas, observando o grau de

proximidade com hábitos de ensino-aprendizagem, o contato com a língua inglesa fora da escola, opiniões e expectativas.

Segundo os questionários, Ane, Paula e Jane cursavam o penúltimo ano do ensino médio no CIEP Brizolão 291 Dom Martinho Schlude, enquanto as demais já o haviam concluído há 1 (Tina) ou 2 anos (Mara e Helena). Todas as participantes haviam tido acesso ao ensino da língua inglesa nas escolas onde estudaram, nos quais, afirmam, o ensino era “muito corrido”, “fraco”, com foco “apenas” na gramática e “não atende as nossas necessidades”. Nenhuma havia estudado inglês fora do contexto escolar, embora Ane tivesse se matriculado em um curso da região assim que foi aprovada para o Curso Técnico em Secretariado. Com relação às expectativas sobre o curso de inglês no Instituto, todas manifestaram a vontade de aprender a língua, e a maioria sinalizou interesse em desenvolver a prática oral. Algumas inclusive registraram que aprender inglês é importante para o futuro: “...para ter um melhor desempenho na área”; “...para que no futuro possa ter algo melhor”.

Conhecendo melhor o perfil de cada aprendiz e a importância que a língua representa para elas, foi possível elaborar um material didático (Apêndice B) que atendesse às necessidades e expectativas das aprendizes e que fosse ao encontro das demandas do curso. Para tal, fiz um levantamento dos principais temas e habilidades que uma secretária deve desenvolver, como por exemplo a entrevista de emprego, na qual a aprendiz deveria saber falar de sua formação, e o agendamento, em que deveria perguntar e escrever dias e horários de eventos corporativos. Organizei o conteúdo a ser trabalhado ao longo do período pensando em como oportunizar o desenvolvimento de práticas profissionais que propiciassem a aprendizagem da língua. Entretanto, mesmo reconhecendo os benefícios de se utilizar o contexto profissional como norteador do ensino, não podia perder de vista as possíveis dificuldades que iriam emergir ao longo do processo de ensino-aprendizagem por conta da realidade psicológica das aprendizes, as dificuldades de aprendizagem e da expectativa, tanto minha quanto delas, de um desempenho linguístico que atendesse minimamente aos objetivos do curso. Tendo em vista esses fatores, optei por elaborar o material semanalmente ao longo do curso e com base no desenvolvimento apresentado nas aulas. Dessa forma, flexibilizei os conteúdos e as estratégias de ensino, concentrando-me nas necessidades do grupo.

### 3.5.2 Prática pedagógica

Iluminado pelos ensinamentos da condição pós-método (KUMARADIVELU, 1994) e perseguindo o ideal de propor teorias a partir de minha própria prática (PRABHU, 1990), minha ação pedagógica procurou suscitar nas aprendizes a necessidade de se comunicarem na língua-alvo, aproveitando o conhecimento prévio e de mundo que traziam para a sala de aula. Para tal, vali-me de contextos e situações comuns, inerentes à profissão de secretária executiva, tais como o preenchimento de formulários de inscrição, currículos, entrevistas, rotinas e responsabilidades da secretária, dentre outros. Apesar de o foco ter sido a conversação, procurei integrar as quatro habilidades, pois acredito que contribuam para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Uma de minhas práticas comuns era a organização da turma em pequenos grupos, que se formavam para desempenharem atividades de compreensão e produção, além de minipresentações propostas para encontros subsequentes. Assim o fazia para promover a cooperação mútua e a coconstrução da aprendizagem. No caso das apresentações, o objetivo era oportunizar o contato com a língua também ao longo da semana, já que demandava preparação.

Outra prática comum era a sessão de *feedback* que conduzia sempre no final de uma apresentação ou conversação e após cada avaliação, que ocorriam de forma coletiva ou individual, sendo este feito após a segunda avaliação. Esses *feedbacks* visavam à correção fonética, sintática e pragmática, sendo também incluídos no material didático (cf. Apêndice B, aula 11).

### 3.5.3 Avaliações orais

As avaliações foram distribuídas de forma que fosse possível analisar a prática oral das participantes no início, no meio e fim do módulo 1. Para demarcar o intervalo de tempo entre uma avaliação e outra, levei em consideração fatores como o período necessário para o conhecimento se acomodar, o tempo de latência das expressões na memória das participantes e o calendário letivo do Instituto. Sendo assim, organizei as avaliações (doravante **Av**) da seguinte forma: **Av<sub>1</sub>**) após as primeiras 10 horas de aula; **Av<sub>2</sub>**) após as próximas 10 horas de aula; **Av<sub>3</sub>**) após as 8 horas de aula restantes, totalizando 28 horas de contato com a língua e 6 horas de avaliação. Essas avaliações envolveram contextos profissionais possíveis dentro do escopo profissional de secretariado: **Av<sub>1</sub>**) ENTREVISTA DE EMPREGO; **Av<sub>2</sub>**) ENTREVISTA DE

**EMPREGO, ORGANIZAÇÃO DE AGENDA, DESCRIÇÃO DE HÁBITOS E ROTINAS DE UMA SECRETÁRIA; Av3) ENTREVISTA DE EMPREGO, ORGANIZAÇÃO DE AGENDA, DESCRIÇÃO DE HÁBITOS E ROTINAS DE UMA SECRETÁRIA.**

As **Avs** foram organizadas de forma que um domínio se repetisse pelo menos duas vezes. O domínio escolhido para o presente trabalho foi a ENTREVISTA DE EMPREGO, especialmente por ter se repetido nas três **Avs**. A entrevista ocorreu da seguinte forma: durante a **Av<sub>1</sub>** as alunas deveriam interagir diretamente com o professor, que se comportou como interactante ativo com perguntas diretas previstas no roteiro<sup>24</sup>. Nas demais avaliações (**Av<sub>2</sub>** e **Av<sub>3</sub>**), o professor assumiu o papel de interactante passivo, fazendo uma pergunta geral no início da entrevista, intervindo mediante a necessidade de encorajar a aprendiz para aumentar o escopo de sua descrição. Nas **Av<sub>1</sub>** e **Av<sub>2</sub>**, a aluna que não estava sendo entrevistada deveria anotar os dados da colega em um cartão específico<sup>25</sup>. Desse modo, todos tinham um papel a desempenhar.

A **Av<sub>1</sub>** envolveu as seguintes perguntas:

- a) *What's your name?*
- b) *And what's your last name?*
- c) *How do you spell it?*
- d) *What's your email?*
- e) *Where do you live?*
- f) *What's your phone number?*
- g) *And your mobile number?*
- h) *What languages can you speak?*
- i) *What are your personal interests?*
- j) *What are your computer skills?*

Já na **Av<sub>2</sub>** e **Av<sub>3</sub>**, a participação do professor restringiu-se à:

- a) *I'm Lesliê Mulico and this is my assistant ... (St B)*
- b) *Can you tell me a little about yourself?*

**E às seguintes perguntas-reserva:**

- c) *Ok, St A, what's your email?*
- d) *What's your phone number?*
- e) *And your mobile number?*

<sup>24</sup>Cf. Apêndice C: roteiro das avaliações.

<sup>25</sup>Cf. Apêndice C: cartão.

Todas as participantes realizaram as avaliações em duplas (modo principal de interação durante as aulas) e nas datas previstas. Dessa forma, as aprendizes tiveram a oportunidade de demonstrar seu nível de desenvolvimento linguístico ao longo do tempo.

Nesse capítulo, abordei os passos metodológicos envolvidos na análise dos dados. Com base na teoria dos **domínios**, da **prototipicidade** e **adaptações**, categorizei os dados para a presente pesquisa, lançando mão de uma taxonomia própria que identifica as diferentes adaptações na produção oral das participantes. Isso permitiu-me hierarquizar a frequência de uso das adaptações para posteriormente analisar os outros aspectos envolvidos na recuperação das mesmas, dentre eles o semântico, o pragmático, o situacional e o individual.

No capítulo 4, discuto os elementos que contribuíram para a emergência da capacidade discursiva das aprendizes e, em seguida, exemplifico cada uma das adaptações e suas variedades (ou subcategorias) na produção oral. Apresento a taxonomia desenvolvida para elas e traço o percurso das adaptações na fala das aprendizes.

## 4 A EMERGÊNCIA DA PRODUÇÃO ORAL DAS APRENDIZES

Neste capítulo apresento e discuto os dados relacionados à produção oral das aprendizes participantes deste estudo. Primeiramente, analiso a evolução da capacidade discursiva de cada uma, a partir de parâmetros gerais como a linguagem corporal, o tempo de silêncio e o uso da língua mãe ao longo de 28 horas que tiveram contato com a língua, as quais segmentei em 10, 20 e 28 horas. Posteriormente, faço uma análise detalhada dos processos adaptativos específicos que se sucederam em suas respectivas práticas orais, procurando estabelecer como fenômenos léxico-pragmático-gramaticais coadaptam-se a fatores psico-cognitivo-sociais para favorecer a emergência do discurso oral na língua inglesa.

### 4.1 Pistas discursivas

As pistas discursivas são traços da fala que revelam diferentes características do falante, como o seu nível sociocultural, variações de humor, intencionalidade, dentre outras. No contexto de inglês como língua adicional, além de fatores como o uso do léxico, correção gramatical e fonologia, a fala do aprendiz faz emergir outras pistas que também ajudam a identificar seu nível de proficiência. Ao procurar por regularidades gerais na prática oral das aprendizes envolvidas neste trabalho, identifiquei as seguintes pistas: **estratégias não verbais, uso da língua mãe, tempo de silêncio e capacidade discursiva**. Passo a descrevê-las e analisá-las.

#### 4.1.1 Estratégias não-verbais

Ao longo das avaliações orais, as aprendizes apoiaram seu discurso em gestos que tenderam a tornar-se socialmente aceitos com o tempo, como ilustram as Cenas 1 e 2 referentes a prática oral de Ane na Av<sub>1</sub> e Av<sub>2</sub>. Na Cena 1, Ane utilizou os dedos e os lábios para recuperar e articular as letras de seu sobrenome. Considerando que a interação desenvolveu-se no domínio ENTREVISTA DE EMPREGO, as referidas estratégias são despreferíveis, pois sugerem que a aprendiz teve de investir esforço cognitivo extra para soletrar seu sobrenome e que, portanto, ainda não incorporou tal conhecimento ao seu discurso. Já na Cena 2, soletrou seu sobrenome com maior naturalidade, lançando mão de estratégia não-verbal mais preferível, assim demonstrando ter incorporado o conhecimento ao discurso.

T: Ok, and what's your last name?  
 Ane: My last name is Ribeiro.  
 T: How do you spell it?  
 Ane: What?  
 T: How do spell Ribeiro?  
 Ane: erm: →((para cada letra ela encosta um dedo diferente da mão esquerda na mesa)) [ɛr] [ɑ] [bi:] (2.0) ahrm (4.0) → ((bate o abecedário com os lábios)) [ei] (.) [ɑ] [ɛr] [əʊ].

**Cena 1:** Soletração de sobrenome: estratégia não-verbal – Av<sub>1</sub>

Ane: I live in Pinheiral, my (.) email (.) it's (.) is naluiza underline (.) kelly [at\_]  
 T: [how do you spell kelly?]  
 →((abre o indicador e o polegar da mão direita))  
 Ane: Hmm [keɪ] (.) [ei] (.) [ɛl] [ɛl] [uɑɪ].

**Cena 2:** Soletração de sobrenome: estratégia não-verbal – Av<sub>2</sub>

Observando o desenvolvimento da prática oral de Ane na cena *soletração de sobrenome*, notamos que na Av<sub>1</sub> os gestos foram articulados como figura do discurso na mesma proporção em que a linguagem verbal. Já na Av<sub>2</sub> tornaram-se fundo, enquanto a linguagem verbal permaneceu como figura. Essa assimetria parece ser mais favorável ao evento comunicativo no fechamento do par pergunta-resposta, pois sugere que Ane desenvolveu a habilidade de soletrar seu sobrenome de forma mais natural após 20 horas de contato com a língua. Fenômeno semelhante ocorreu na oralidade das demais aprendizes.

#### 4.1.2 Uso da língua mãe

Por conceptualizar o mundo a partir de sua própria cultura enraizada na língua mãe, é difícil imaginar que o aprendiz possa suprimi-la para que consiga aprender uma língua adicional de forma satisfatória. Os dados demonstraram que as aprendizes utilizaram sua própria língua para ancorar suas práticas orais tanto no nível pragmático, quanto no linguístico, como exemplificam as Cenas 3 e 4. Na Cena 3, Helena recorreu ao português em dois momentos na Av<sub>1</sub>: no primeiro, pediu para o professor repetir a pergunta, e, no segundo, usou o português para substituir um dos itens lexicais de sua resposta. Tal estratégia sugere que Helena ainda não havia se apropriado de competências pragmáticas, como pedir para repetir ou sinalizar que não entendeu, na língua-alvo nas primeiras 10 horas de contato com a língua. Por isso ela usou a língua mãe para sinalizar que não entendeu a pergunta do professor. Da mesma forma, Helena demonstrou lacunas no desenvolvimento da capacidade

de informar o número de seu telefone em inglês, pois, além de ter investido em estratégias não verbais e levado vários segundos para recuperar cada número, substituiu *seven* por *sete*. Na Cena 4, após 28 horas de aula (Av<sub>3</sub>), Helena demonstrou ter apropriado-se da capacidade de informar os números de seu telefone sem recorrer à língua mãe; contudo, continuou recorrendo à língua mãe no nível pragmático, embora de forma mais sutil e comunicativamente aceita do que na Av<sub>1</sub>. Demonstrou ter desenvolvido maior controle na língua-alvo, manifestando-se em português apenas para avisar ao professor que possui um número de celular.

T: Thank you. Ahm, what's your phone number, Helena?  
 Helena: (4.0) →Ah meu pai. Comê?\_ repete pra mim.  
 T: Erm\_ what's your phone number?  
 Helena: (2.0) Sorry, I don't have. ((mexe no seu rabo-de-cavalo))  
 T: Thank you. An\_ and your mobile number?  
 Helena: ((mexe no nariz, apoia a boca com a mão esquerda)) (4.0)  
 Eight eight seven, (4.0) five, ((fecha os olhos)) (4.0) two,  
 (1.0) five ((cobrindo os olhos com o polegar e o dedo médio))  
 (2.0) →°sete° (2.0) eight (2.0) ((olha para T)) five.

### Cena 3: Informação de telefone: uso da língua mãe – Av<sub>1</sub>

T: Ok, thank you. What's your, telephone number? ((coça a cabeça com a mão direita))  
 Helena: (3.0) hh Sorry, I don't have.  
 T: No? Ahm Neither telephone, ((gesticulando com as mãos para a direita)) nor mobile phone ((gesticulando com as mãos para a esquerda))? ((dá o turno rapidamente mas o recupera logo em seguida)) Don't have, Your mobile  
 [numb-  
 Helena: →|o outro eu tenho. (2.0) Nine nine, seven, (2.0) five, two five, ((comprime os olhos)) (3.0) eight, (2.0) four

### Cena 4: Informação de telefone: uso da língua mãe – Av<sub>3</sub>

Em outras palavras, na cena *informação de telefone*, Helena usa a língua mãe na posição de figura para ajustar os rumos da interação na Av<sub>1</sub> e Av<sub>3</sub> no nível pragmático, bem como para substituir um item lexical na Av<sub>1</sub> no nível linguístico. Parece-me que há uma tendência de esses fenômenos desaparecerem ou especializarem-se conforme o contato com a língua-alvo, visto que a aprendiz não mais recorreu ao português e lançou mão de estratégia pragmática mais sofisticada para atingir seu propósito comunicativo. Tal pista sinaliza que a competência pragmática também deve desenvolver-se para promover a aprendizagem.

#### 4.1.3 Tempo de silêncio



Adquirir uma língua adicional, especialmente quando a única oportunidade de praticá-la é na sala de aula, demanda alto custo de processamento. Isso pode ser evidenciado pelo tempo que o aprendiz demora para responder uma pergunta e fechar seu turno, o que pode ocorrer por motivos que abrangem desde a lentidão para recuperar o léxico, a pronúncia e a sintaxe, lacunas na competência pragmática, até fatores emocionais e psicológicos. Com isso, a pausa na elocução seguida de longo período de silêncio é uma estratégia despreferível, pois interfere na dinâmica da conversação e demanda esforço extra do interlocutor. No banco de dados desta pesquisa, o silêncio na fala das aprendizes tendeu a diminuir ao longo de 28 horas, conforme o tempo de contato com a língua, como ilustram as Cenas 5 e 6. Na Cena 5 (AV<sub>1</sub>: após 10 horas de aula), Tina levou 3 segundos para iniciar sua resposta, recuperando *nine* e *eight*, mais 7 segundos para *two* e *nine*; ao mesmo tempo lançou mão de estratégias não verbais. Além disso, investiu 5 segundos para recuperar *zero* e *nine*, e 2 segundos para *four* e *zero*, levando 17 segundos totais para fechar seu turno. O exame das estratégias não verbais que a aprendiz utilizou mostra que Tina parecia estar mais preocupada em enunciar corretamente as palavras (figura) do que propriamente comunicar o número de seu telefone (fundo). Já na Cena 6 (AV<sub>3</sub>: após 28 horas de aula), Tina imprimiu ritmo à interação levando apenas 1 segundo para responder à pergunta do professor, fechando seu turno com sucesso.

T: Thank you. hh A::hm ((olha para o cartão da Erika e depois olha para Tina)) what's your phone number, °please°?  
 Tina: → (3.0) < nine eigh[t], (7.0) ((olha para baixo, olha para sua diagonal superior direita, faz a forma da palavra com a boca e língua)) two nine, (5.0) zero, nine, (2.0) fou[r], zero.>

**Cena 5:** Informação de telefone: tempo de silêncio – AV<sub>1</sub>

T: ((olhando para o script, balança a cabeça para cima e para baixo discretamente)) Thank you. Uh\_ what's your (.) telephone number? ((coça a sobrancelha rapidamente com o dedo médio esquerdo))  
 Tina: → (1.0) ((olhando para cima)) .hh nine eigh[t], two four, zero four, four zero.

**Cena 6:** Informação de telefone: tempo de silêncio – AV<sub>3</sub>

Resumindo, na cena *informação de telefone*, a diminuição do tempo de silêncio na fala de Tina contribuiu para que sua resposta aparecesse como informação temática (figura) após 28 horas de contato com a língua inglesa. Tal pista sinaliza que o silêncio também entra em

jogo no desenvolvimento da competência oral, e que manifesta-se conforme a experiência do aprendiz com a língua-alvo.

#### **4.1.4 Emergência da capacidade discursiva**

Ao longo das 28 horas de contato com a língua inglesa, observei que o uso da língua mãe, do tempo de silêncio e das estratégias não verbais tenderam a diminuir. Conseqüentemente, a expressão corporal tendeu a especializar-se, tornando-se mais apropriada à interação em uma entrevista de emprego. Tais pistas parecem ter aberto caminhos para a capacidade discursiva emergir. As Cenas 7 e 8 exemplificam isso mostrando a expressão oral das aprendizes com 10, 20 e 28 horas de aula, respectivamente. Na Cena 7, a narrativa de Helena caracterizou-se por pausas estendidas, interrupções no discurso e uso da língua mãe, além de requerer o auxílio do professor. Em contrapartida, na Cena 8, ganhou independência já que o discurso fluiu sem interrupções, integrando a expressão formulaica *Sorry, I don't have it* ao discurso, formando *My telephone number, sorry I don't have*. O uso do português na Av<sub>3</sub> não implicou pausas bruscas no discurso e os recursos não verbais tornaram-se menos marcados. Entretanto, podemos notar que Helena ainda não havia incorporado certos aspectos fonológicos da língua inglesa no seu discurso, o que sabemos pela experiência requerer mais tempo de amadurecimento. Ou seja, a fala de Helena tornou-se mais espontânea com 28 horas de contato e uso da língua-alvo.

Helena deixou transparecer suas dificuldades pragmáticas e linguísticas colocando-as em posição temática. Após 28 horas, demonstrou ter desenvolvido sua capacidade discursiva e incorporado conhecimento pragmático fazendo da descrição a figura do discurso. Houve especialização das pistas discursivas e a conseqüente emergência da capacidade discursiva.

T: Can you tell me a little about yourself?  
 Helena: ((balança a cabeça para um lado e para o outro))  
 T: Name, ema\_ ((olha para o cartão da Elaine)) eh na::me, ((gira a mão direita para indicar que ela deve falar seu nome e algo mais sobre ela mesma))  
 Helena: →**Pra mim responder?**  
 T: Proficient, °Aham°.  
 Helena: →**My name is Helena,** (4.0)  
 T: Hmm. ((faz gesto com a mão para Elaine escrever)) (5.0)  
 Helena: ((tenta olhar para o cartão em busca de ideias))  
 T: ((levanta a mão direita cobrindo sua visão e sinaliza com a cabeça que ela não deve olhar))  
 Helena: →**Num posso olhar não?**  
 T: ((balança a cabeça de um lado para o outro))  
 Helena: ((com o cotovelo esquerdo apoiado na mesa e a mão na lateral do pescoço)) → **Eh:: [iãa:] [larv] Pinheiral** (2.0) **[iãa:] proficien[t::]** (2.0) ((faz um assobio sequenciado e pausado)) **dance, [ã] can [spɛk] ↑Português.** ((abaixa a mão e abaixa a cabeça fechando os olhos)) (10.0) ((bate o indicador na mesa constantemente))  
 T: Ok, Helena. ((projeta sua cabeça para frente)) What's your email?  
 Helena: (4.0) ((faz sinal com a mão para esperar)) (4.0) →**My email Helena >laureano arroba hotmail ponto com<**  
 (...)
   
 T: Thank you. What's your phone number?  
 Helena: (5.0) → **<My, n:umber,** (4.0) **[nine] [nine], [seven], five, two, [seven]** (7.0) ((conta nos dedos os números para recuperar o próximo número)) **eight** (2.0) **four.>**  
 T: Thank you, and what's your mobile number?  
 Helena: (4.0) → **Sorry, I don't have.**

### Cena 7: Av<sub>2</sub> – Emergência da capacidade discursiva

T: I'm ok. Ahm, well, I'm Lesliê Mulico, ((Helena balança a cabeça afirmativamente)) you know that, and this is my assistant ((aponta rapidamente para Jhennifer)) Jane, da Silva. Can you tell me a little ((aponta para Helena rapidamente)) about yourself?  
 Helena: (4.0) → **My name is Helena,** (1.0) **eh::** (4.0) ((passa a mão esquerda na cabeça e olha para sua diagonal superior direita)) **I, I l[i]v[e]** ((coloca sua mão esquerda em cima da mesa)) **Pinheiral .hh** (3.0) **my** (1.0) **my [mɔbɪl]** (5.0) **my telephone number** (2.0) ((coçando a cabeça com a mão direita apoiando seu cotovelo na mesa)) **sorry I don't have, [ɪm] interested eh::** (5.0) ((passa a mão direita na testa e coça o olho com o dedo anular)) **instere interested** (1.0) **in power point** (1.0) **eh::** (7.0) **I a proficient student,** ((balança cabeça de um lado para o outro marcando término da fala)) °Só°  
 T: Ok, thank you. What's your, telephone number? ((coça a cabeça com a mão direita))  
 Helena: (3.0) → **hh Sorry, I don't have.**  
 T: No? Ahm Neither telephone, ((gesticulando com as mãos para a direita)) nor mobile phone ((gesticulando com as mãos para a esquerda)) ((dá o turno rapidamente mas o recupera logo em seguida)) Don't have, Your mobile  
 [numb-  
 Helena: →**[o outro eu tenho.** (2.0) **Nine nine, seven,** (2.0) **five, two five,** ((comprime os olhos)) (3.0) **eight,** (2.0) **four**

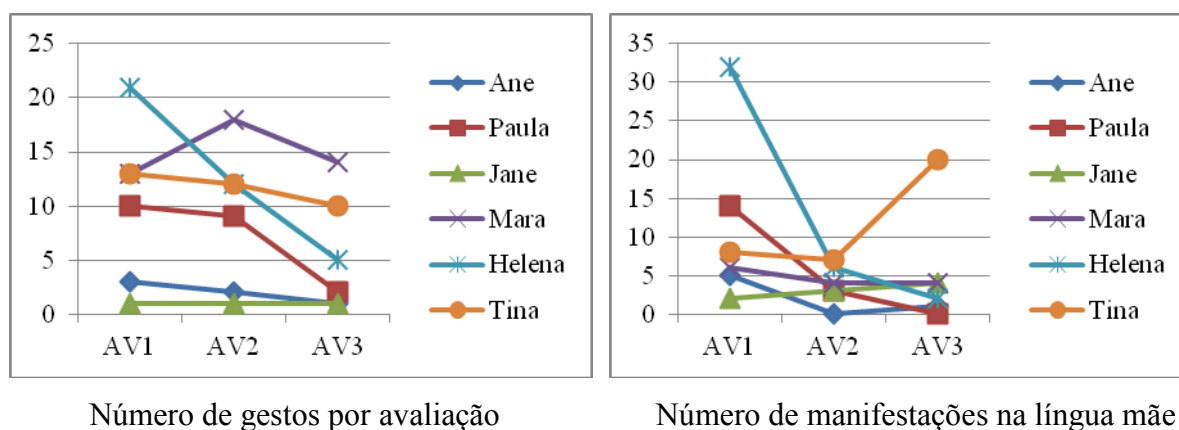
### Cena 8: Av<sub>3</sub> – Emergência da capacidade discursiva

Parece-me que a capacidade discursiva está atrelada ao desenvolvimento de outros aspectos do discurso, como o uso de estratégias não-verbais, da língua mãe e do tempo de silêncio. No entanto, os dados revelaram que nem todas as participantes evoluíram em 28 horas de contato com a língua, como mostro na seção 4.2, o que parece apontar para a

necessidade de terem uma experiência mais prolongada com a língua, ou que passaram a experimentar mais as suas regras ao longo da trajetória de aprendizagem. Não podemos perder de vista que esses são apenas alguns dos fatores envolvidos no desenvolvimento de uma língua adicional contidos no universo explorado na literatura, como as variáveis sociais, discursivas, psicológicas, linguísticas, cognitivas, afetivas e diferenças individuais, além da frequência do *input* (ELLIS, 1997 e 2002; LIGHTBOWN, 2000), a inter-relação entre engajamento, percepção, construção de sentido, organização, memória, aplicação e incorporação (HARSHBARGER, 2007), a capacidade de adaptação à mudança de contexto (LARSEN-FREEMAN, 2006), e mudanças na motivação, identidade e autonomia (PAIVA, 2009, 2011).

## 4.2 Trajetória do discurso

As cenas da seção 4.1 ilustram como as pistas encontradas no discurso das aprendizes apontam para o desenvolvimento da expressão oral ao longo do tempo. A redução do volume das estratégias despreferíveis (i.e uso excessivo de gestos, da língua mãe e do silêncio) e o desenvolvimento da capacidade discursiva corroboram essa interpretação. No entanto, tal desenvolvimento não ocorreu de forma homogênea, o que não causa estranhamento sob o ponto de vista do ensino-aprendizagem de línguas como sistema complexo, como vimos no capítulo 1. Para demonstrar como isso ocorreu, representei graficamente a trajetória evolutiva de cada aprendiz no Gráfico 1, de acordo com o número de gestos por avaliação (estratégias não-verbais), o número de manifestações na língua mãe, a soma do tempo de silêncio e a capacidade discursiva, correspondente ao número de tipos produzidos por aprendiz em cada avaliação.



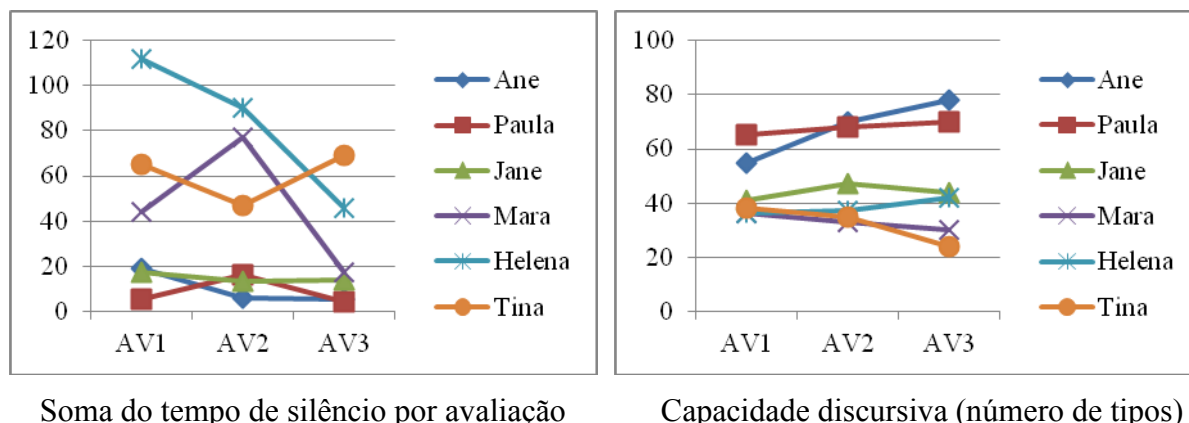


Gráfico 1: Evolução da competência oral do grupo em 28 horas

O Gráfico 1 demonstra a evolução das pistas discursivas em 10, 20 e 28 horas de contato com a língua. As diferentes cores de linha e pontos representam o discurso de cada aprendiz em cada uma das avaliações. As linhas horizontais correspondem, respectivamente, ao número de gestos usados pelas participantes em cada avaliação, ao número de vezes que o português foi usado por cada aluna, ao total de segundos de silêncio durante toda a fala das alunas; e ao total de tipos em inglês presentes na expressão oral das alunas em cada avaliação (cf. Seção 3.4.3). Esses resultados corroboram a ideia da linguagem como sistema complexo, já que mesmo participando das mesmas rotinas pedagógicas, cada aprendiz apresentou diferentes trajetórias de aprendizagem.

Como já apontado, a capacidade discursiva do grupo tendeu a aumentar da Av<sub>1</sub> para Av<sub>3</sub>, pois houve redução das estratégias discursivas. Todavia, as de Tina e Mara diminuíram, como demonstra o Gráfico 1. No caso de Tina, houve aumento brusco das estratégias discursivas despreferíveis da Av<sub>2</sub> para Av<sub>3</sub>, como do tempo de silêncio e do uso da língua mãe; e no caso de Mara, houve pequeno aumento das estratégias não verbais da Av<sub>1</sub> para Av<sub>3</sub> e da conservação do uso da língua mãe da Av<sub>2</sub> para Av<sub>3</sub>. Isso provavelmente ocorreu em decorrência de ambas as aprendizes terem estado fora da sala de aula por pelo menos 1 ano, como aponta o questionário sociocultural, o que pode explicar tal cenário. Além disso, desde o início manifestaram desinteresse e medo de aprender a língua inglesa, devido às experiências mal sucedidas no âmbito escolar. Isso agravou-se para Tina por conta de suas 8 horas de ausência às aulas, e por estar menos integrada ao grupo; para Mara, porque tinha medo de arriscar-se, especialmente quando eu chegava perto dela nos momentos de monitoramento das atividades em pares e grupos. No entanto, era bastante auxiliada por Ane, como aponte na seção 3.3.

Ane usou pouco as estratégias não verbais desde as primeiras 10 horas de contato com a língua, que decaíram ao longo das 28 horas juntamente com o tempo de silêncio. De forma geral, a maior queda ocorreu da  $Av_1$  para  $Av_2$ , o que parece-me natural já que Ane, assim como as demais participantes, nunca havia participado de avaliações orais em inglês; portanto, não tinham conhecimento das regras pragmáticas subjacentes a uma avaliação oral. Da mesma forma, o uso da língua mãe decresceu da  $Av_1$  para  $Av_3$ , atingindo ocorrência nula na  $Av_2$ . Por conseguinte, a capacidade discursiva de Ane apresentou uma trajetória crescente ao longo de 28 horas, o que é desejável sob o ponto de vista do ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Além de sua aptidão natural, o sucesso de Ane também pode ser atribuído ao tempo de contato ampliado com a língua ao longo da semana, já que havia se matriculado em um curso de inglês assim que começou a estudar no Instituto, como aponta o questionário sociocultural, aumentando o tempo de contato com a língua ao longo da semana.

A evolução no discurso de Paula ocorreu de forma semelhante. Mais do que Ane, Paula recorreu a estratégias não verbais e à língua mãe, as quais decresceram bruscamente conforme o tempo de contato com a língua-alvo. Em contrapartida, o tempo de silêncio oscilou para cima na  $Av_2$ , mas tornou a diminuir na  $Av_3$ . Isso pode ter emergido como estratégia para compensar a redução do uso do português na interação, investindo tempo de silêncio, para construir as respostas internamente, e esforço cognitivo, para não manifestar seu pensamento em voz alta. Com isso, a capacidade discursiva de Paula percorreu uma trajetória crescente ao longo de 28 horas. Seu sucesso também pode ser atribuído a sua aptidão e perspicácia em compreender as instruções em inglês com base na linguagem corporal e recursos visuais que eu utilizava durante as aulas; além disso, desde o início da pesquisa, Paula demonstrou interesse em desenvolver sua competência oral em inglês, por entender que seria algo benéfico para seu futuro profissional, como mostra o questionário sociocultural.

A capacidade discursiva de Jane evoluiu da  $Av_1$  para  $Av_2$  e regrediu da  $Av_2$  para  $Av_3$ , resultando em uma pequena evolução da  $Av_1$  para a  $Av_3$ , pois houve o aumento do uso da língua mãe e a conservação do tempo de silêncio nas duas últimas avaliações. Observando mais de perto o desempenho de Jane, percebi que recorreu pouco às estratégias não verbais, à língua mãe e ao tempo de silêncio. Diferentemente de Paula e Ane, os gestos permaneceram constantes, as pausas oscilaram sutilmente para cima na  $Av_2$  e para baixo na  $Av_3$ , e o uso do português percorreu uma trajetória sensivelmente crescente ao longo de 28 horas, como mostra a Figura 5. Com isso, sua capacidade discursiva demonstrou-se superior às demais estratégias, sendo a terceira melhor do grupo, porém permanecendo praticamente constante, com sutis variações para cima e para baixo ao longo do tempo. Tal trajetória sugere que a

aprendiz foi cautelosa ao experimentar as regras do discurso durante as avaliações, o que condiz com seu perfil introspectivo, apontado na seção 3.3.

No discurso de Helena, as estratégias não verbais, o uso da língua mãe e o tempo de silêncio decresceram, assim como no de Ane e Paula, como ilustra a Figura 5. O que chama a atenção são as bruscas oscilações das estratégias discursivas, o que sugere que a aprendiz não só foi capaz de adaptar sua prática oral para tornar-se mais socialmente aceitável, como também de aumentar seu potencial discursivo. O uso da língua mãe, por exemplo, chegou perto de zero na Av<sub>3</sub>, o que é desejável para uma avaliação oral e entrevista de emprego. A prática oral de Helena foi a que mais passou por adaptações: na Av<sub>1</sub>, a quantidade de estratégias despreferíveis superaram o número de tipos que remetem ao nível da capacidade discursiva; e na Av<sub>3</sub>, esse cenário se inverteu. Acredito que os dois anos fora de ambiente formal de aprendizagem, como mostra o questionário sociocultural, possa ter contribuído com a configuração inicial; e seu processo de reintegração à sala de aula pode ter motivado seu desenvolvimento.

Os dados apresentados sugerem que o desenvolvimento da prática oral das aprendizes de inglês como língua adicional mostra-se sensível não somente aos elementos estruturais da língua tradicionalmente conhecidos como sintaxe, semântica e fonologia, mas também às pistas discursivas que ancoram a prática oral, como as estratégias não verbais, o uso da língua mãe e o tempo de silêncio, além de fatores individuais internos e externos apontados na literatura, os quais acredito que interagem com a capacidade discursiva. Além disso, observamos que o desenvolvimento da prática oral não ocorre de forma homogênea. No final das 28 horas, Ane apresenta-se como a aluna com maior capacidade discursiva, seguida respectivamente de Paula, Jane, Helena, Mara e Tina.

Essas trajetórias corroboram a interpretação do desenvolvimento da competência oral como um sistema dinâmico, adaptativo e complexo, além de sugerirem que a produção oral deve ser analisada a partir da integração dos diferentes blocos constituintes envolvidos no uso da linguagem, discutidos no capítulo 1. Cabe examinar as adaptações no discurso das participantes ao longo das 28 horas de contato com a língua, para responder às perguntas de pesquisa:

- 1) Que adaptações surgiram ao longo de 28 horas de contato com a língua?
- 2) Que adaptações foram mais e menos prototípicas?
- 3) Que situações comunicativas propiciaram as adaptações nas avaliações?
- 4) Em que contexto as adaptações interferiram na inteligibilidade da elocução?

- 5) Que trajetória perfez cada adaptação entre 10 e 20 horas, e entre 20 e 28 horas de contato com a língua?
- 6) Como essas trajetórias relacionaram-se com o desenvolvimento da prática oral das participantes ao longo de 28 horas?

### 4.3 Adaptações<sup>26</sup>

Nesta seção faço uma análise mais profunda da prática oral das aprendizes. Para tal, utilizo-me da taxonomia que criei (cf. Seção 3.4.3) para “retrodizer” (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008) como as elocuições das participantes se adaptaram no decorrer das avaliações. Além disso, ilustro e descrevo cada variação da expressão (ou subcategoria), procurando integrar explicações discursivas, pragmáticas, fonológicas, sintáticas e semânticas à análise do comportamento adaptativo do referido sistema após 10, 20 e 28 horas de aula. Por meio de gráficos, demonstro também o comportamento das adaptações de forma comparativa, primeiramente entre Av<sub>1</sub> e Av<sub>2</sub>, posteriormente entre Av<sub>2</sub> e Av<sub>3</sub>, e, finalmente, entre Av<sub>1</sub>, Av<sub>2</sub> e Av<sub>3</sub>. Com isso, acredito que será possível responder às seis primeiras perguntas da pesquisa apontadas no final da seção 4.2. As respostas para as referidas perguntas abrirão espaço para a discussão de hipóteses levantadas ao longo da revisão de literatura e para a reavaliação do arcabouço teórico proposto.

#### 4.3.1 Apagamento (AP)

O **apagamento** (doravante **AP**) foi o processo adaptativo mais frequente. Foi utilizado 71 vezes pelas aprendizes, tanto isoladamente quanto em conjunto com outras adaptações. O Quadro 6 mostra as variedades de **APs** por avaliação. Na primeira coluna encontram-se as variedades de **APs**; na segunda, as respectivas elocuições onde ocorreram; na terceira, as descrições dos graus de inteligibilidade identificados como alto, parcial ou baixo, conforme exposto no capítulo 3 (cf. Quadro 5).

Em termos de frequência, a maioria das elocuições ocorreu apenas uma vez, o que sugere alto grau de instabilidade. Por outro lado, a maioria dos exemplares de **AP** possuem grau de inteligibilidade alto ou parcial, indicando que apesar de passarem por processos de

---

<sup>26</sup>Agradeço à Professora Doutora Tânia Mara Gastão Saliés pela participação nas análises dos dados.



apagamento, grande parte das expressões produzidas pelas aprendizes não compromete a comunicação.

### APAGAMENTO

<i>Variedades de Apagamento</i>	<i>Av1: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<b>APtema</b>	▪ $\phi \phi \phi$ [name]	3	alto
	▪ $\phi \phi \phi$ [email]	2	alto
	▪ $\phi \phi \phi$ [email port.]	1	baixo
	▪ $\phi \phi \phi$ [place]	1	alto
	▪ $\phi \phi \phi$ [language]	1	alto
	▪ $\phi \phi \phi \phi$ [activity]	1	alto
	▪ $\phi \phi \phi \phi$ [skill]	1	alto
<b>APv.lig</b>	▪ My (last) name $\phi$ [name]	1	parcial
	▪ My email [intr.port.] $\phi$ [email port.]	2	baixo
	▪ I $\phi$ interested in [activity]	3	parcial
<b>APv.aux</b>	▪ I $\phi$ speak [language]	1	alto
	▪ I $\phi$ speak [lgg port.]	1	baixo
<b>APprep</b>	▪ I am live $\phi$ [place]	2	parcial
	▪ I //laiv/ $\phi$ [place]	1	baixo
<b>APv.princ</b>	▪ I can $\phi$ [lgg port.]	1	baixo
<b>APv.lig/adj/prep</b>	▪ I [intr. port] $\phi \phi \phi$ [skill]	1	parcial
<i>Variedades de Apagamento</i>	<i>Av2: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<b>APtema</b>	▪ $\phi \phi \phi$ [email + intr.port.]	2	baixo
	▪ $\phi \phi \phi$ [email]	1	alto
	▪ $\phi \phi \phi$ [email port.]	1	baixo
	▪ $\phi \phi \phi$ [email + intr.port + port.]	1	baixo
	▪ $\phi \phi \phi$ [email + port.]	1	baixo
	▪ $\phi \phi \phi \phi$ [number]	3	alto
	▪ What phone number? $\Phi \Phi \Phi \Phi$ [n°]	1	parcial
	▪ $\phi \phi \phi$ [language], basic and [language]	1	alto
	▪ $\phi \phi \phi \phi$ [activity]	1	alto
	▪ $\phi \phi \phi \phi$ [skill]	1	alto
	<b>APv.lig</b>	▪ My email $\phi$ [email port.]	1
▪ My number $\phi$ [number]		1	parcial
▪ I $\phi$ proficient in [skill]		2	parcial
▪ My /interes/ $\phi$ [activity]		1	parcial
▪ I $\phi$ interested in [activity]		3	parcial
<b>APprep</b>		▪ I am live $\phi$ [place]	1
	▪ /iña laiv/ $\phi$ [place]	1	baixo
	▪ I /laiv/ $\phi$ [place]	1	baixo
	▪ /iña/ proficient $\phi$ [skill]	1	baixo
<b>APv.princ</b>	▪ I can $\phi$ [lgg port.]	1	baixo
<i>Variedades de</i>	<i>Av3: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de</i>

<i>Apagamento</i>		<i>Inteligibilidade</i>	
<b>AP<sub>tema</sub></b>	▪ $\phi \phi \phi$ [email]	1	alto
	▪ $\phi \phi \phi$ [email + <i>intr.port.</i> ]	1	parcial
	▪ I my live $\phi$ [place]	1	parcial
	▪ $\Phi \Phi \Phi \Phi$ [number]	2	alto
	▪ [ <i>intr.port.</i> ] $\phi \phi \phi \phi$ [n°]	2	parcial
	▪ $\phi \phi \phi$ [ <i>lgg port.</i> ]	1	alto
	▪ $\phi \phi \phi \phi$ [skill]	1	alto
<b>AP<sub>v.lig</sub></b>	▪ I $\phi$ proficient in [skill]	1	parcial
	▪ I $\phi$ interested in [activity]	1	parcial
<b>AP<sub>v.aux</sub></b>	▪ I $\phi$ speak [ <i>lgg port.</i> ]	1	alto
	▪ I $\phi$ speak [language] and a little [language]	1	alto
<b>AP<sub>prep</sub></b>	▪ I am proficient $\phi$ student	1	baixo
<b>AP<sub>v.lig/prep</sub></b>	▪ I $\phi$ interested $\phi$ [activity]	1	parcial
	▪ I $\phi$ proficient $\phi$ [skill]	1	parcial

Quadro 6: Sistema de uso por apagamento

O apagamento é um fenômeno que também acontece em interações reais com falantes nativos sempre que se trata da informação temática ou figura. Se alguém pergunta o nosso nome, respondemos simplesmente com o *nome*, e não com a sentença completa. Essa é a estratégia discursiva mais preferível. Se repetirmos informação já dada, marcamos pragmaticamente a resposta. Tal fato aplica-se também à produção oral das participantes sempre que respondem a uma pergunta direta, tal como *Qual é o seu nome?*. Chamamos essa adaptação de **apagamento de tema** (doravante **AP<sub>tema</sub>**) conforme mostra a Cena 9. O **AP<sub>tema</sub>** consiste na omissão do sujeito e do verbo de uma elocução. O aprendiz abre mão da informação compartilhada (ou ativa no contexto) para manter a informação almejada no foco de atenção.

T:	((balança a cabeça para cima e para baixo)) <b>How_ wha_ what's your email?</b>
Ane:	((movendo a cadeira repetidamente para direita e esquerda)) → <b>uh:: nana uh dot kelly, a[t] hotmail, do[t] com.</b>

Cena 9: Av<sub>1</sub> – Apagamento de tema

Na Cena 9, observamos que Ane limitou-se a responder a pergunta do professor, fechando o par pergunta-resposta com sucesso. Ela optou pela omissão do tema *my email*, já que o mesmo havia aparecido na pergunta do professor. Observamos, com isso, que o **AP<sub>tema</sub>** não interfere na inteligibilidade da elocução, e que se trata não somente de uma adaptação na

sintaxe da expressão, mas também configura-se como recurso pragmático durante a interação. É por isso que o grau de inteligibilidade da referida variação de apagamento foi classificado como alto.

Os exemplares de **AP<sub>tema</sub>** ocorreram em: *My name is [name]; My email is [email]; My telephone number is [number]; I live in [place]; I can speak [language]; I am interested in [activity]*; e, *I am proficient in [skill]*, em que as palavras fora dos colchetes, ou seja, os temas, foram elididas e as expressões dentro dos colchetes (remas) foram conservadas, já que constituem a informação almejada ou a figura do discurso. Constatei ocorrências de **AP<sub>tema</sub>** nas três avaliações, em 7 exemplares da Av<sub>1</sub> e Av<sub>3</sub> e em 8 na Av<sub>2</sub>, fazendo desse tipo de *apagamento* um fenômeno com o mais alto grau de prototipicidade no corpus. Tal fato aponta o **AP<sub>tema</sub>** como a estratégia mais preferível das participantes durante as três avaliações.

Outros dois tipos de **apagamento** que ocorreram no sistema de uso das participantes foram o **apagamento de verbo de ligação** (doravante **AP<sub>v.lig.</sub>**) e o **apagamento de verbo auxiliar** (doravante **AP<sub>v.aux.</sub>**). O **AP<sub>v.lig.</sub>** e o **AP<sub>v.aux.</sub>** consistem na omissão do verbo de ligação *am* ou *is* ou do verbo auxiliar *can* em uma elocução. Os referidos verbos são os elementos menos salientes da expressão, já que possuem menor peso semântico e sofrem a influência fônica dos itens lexicais de maior saliência cognitiva. O mesmo pode ser dito sobre o **apagamento de preposição** (doravante **AP<sub>prep.</sub>**) e o **apagamento de pronome** (doravante **AP<sub>pron.</sub>**), pois também caracterizam-se por ocuparem um espaço elocucional de menor saliência cognitiva e posição átona na expressão, sendo, pois, expressões mais propensas à elisão. As Cenas 10-12 exemplificam as referidas adaptações.

Na Cena 10, Paula por duas vezes apagou o verbo *to be* (*am*) imediatamente anterior aos adjetivos *interested* e *proficient*, e recuperou o rema integralmente. Os itens lexicais que preservou são os de maior saliência cognitiva. Apesar de a omissão do *am* interferir na sintaxe, ela não prejudica a inteligibilidade da elocução, portanto conserva um grau de inteligibilidade parcial. Diferentemente das interações que fazem emergir **apagamentos de tema**, na Cena 10 o professor abre o discurso com uma pergunta indireta: *Can you tell me a little about yourself?*, que requer uso de discurso estendido como resposta. Isso gera diferentes processos adaptativos como mostra a Cena 10.

T: **Can you tell me a little about yourself?**  
 Paula: (3.0) **My name is Paula,**  
 T: ((move a cabeça e as sobrancelhas de cima para baixo))  
 Paula: (1.0) **e::h I live in Pinheiral,**  
 T: ((aperta o nariz com a mão esquerda))  
 Paula: (2.0) **.hh I'm a:: secretaries, tsc** (3.0) ((abre as mãos com os pulsos apoiados na mesa))  
**→ I interested in dance, music, sports, °erhm°** ((girando as mãos alternadamente))  
 T: ((balançando a cabeça de cima para baixo)) °uhum°  
 Paula: **→ I proficient in (. i::n Word, Excel, Power Point,**  
 ((girando as mãos alternadamente, depois faz movimentos em staccato para frente com a mão direita em forma de concha, sinalizando que a enumeração continuaria; olha para cima)) **hmm::** ((olha para o cartão de Tina e aponta))  
 °professor°, é pra ela ir anotando°. ((risos))

### Cena 10: Av<sub>2</sub> – Apagamento de verbo de ligação

Os exemplares de **AP<sub>v.lig.</sub>** ocorreram nas expressões: *My name φ [name]*; *My email φ [email]*; *My telephone number φ [number]*; *I φ proficient in [skill]*; e, *I φ interested in [activity]*. Constatei ocorrências de **AP<sub>v.lig.</sub>** nas três avaliações: três exemplares na Av<sub>1</sub>; dois exemplares na Av<sub>3</sub>; cinco exemplares na Av<sub>2</sub>. Em outras palavras, esse tipo de apagamento possui alta frequência, porém menor do que o **AP<sub>tema</sub>**, constituindo também uma estratégia preferível das participantes, embora menos representativa. Provavelmente o **AP<sub>tema</sub>** apresentou-se como subcategoria prototípica devido à correspondência com modelos de uso da língua mãe, não interferindo na sintaxe da expressão. O mesmo não ocorreu com o **AP<sub>v.lig.</sub>**. Apesar disso, a inteligibilidade se conservou.

Da mesma forma que o **AP<sub>v.lig.</sub>**, a elisão da preposição (doravante **AP<sub>prep</sub>**) e do pronome oblíquo (doravante **AP<sub>pron</sub>**) na Cena 11 não prejudicou o sentido, já que a aprendiz apagou a preposição *in*, compreendida entre dois itens lexicais de maior saliência cognitiva: o verbo principal *live* e o advérbio *Pinheiral*. Tal fato levou-me a classificar os graus de inteligibilidade das referidas variedades como parciais. Além disso, apagou o pronome *it* da expressão *Sorry, I don't have it*, já que ocupa a posição átona no final da expressão.

T: **I'm ok. Ahm, well, I'm Lesliê Mulico**, ((Elen balança a cabeça afirmativamente)) **you know that, and this is my assistant** ((aponta rapidamente para Jane)) **Jane, da Silva. Can you tell me a little** ((aponta para Helena rapidamente)) **about yourself?**

Helena: (4.0) **My name is Helena**, (1.0) **eh::** (4.0) ((passa a mão esquerda na cabeça e olha para sua diagonal superior direita)) → **I, I l[ɑ]v[r:]** ((coloca sua mão esquerda em cima da mesa)) **Pinheiral .hh** (3.0) **my** (1.0) **my [mɔbɪl]** (5.0) **my telephone number** (2.0) ((coçando a cabeça com a mão direita apoiando seu cotovelo na mesa)) → **sorry I don't have, [ɪm] interested eh::** (5.0) ((passa a mão direita na testa e coça o olho com o dedo anular)) **instere- interested** (1.0) **in power point** (1.0) **eh::** (7.0) **I a proficient student**, ((balança cabeça de um lado para o outro marcando término da fala)) °Só°

### Cena 11: Av<sub>3</sub> – Apagamento de preposição e de pronome

Os exemplares de **AP<sub>prep</sub>** ocorreram nas expressões *I am proficient  $\phi$  [skill]*; *I  $\phi$  interested in [activity]* e *I live  $\phi$  [place]*, nas três avaliações, havendo 2 exemplares na Av<sub>1</sub> e Av<sub>2</sub> e 1 exemplar na Av<sub>3</sub>. O **AP<sub>pron</sub>** ocorreu apenas na expressão *My telephone number, sorry I don't have  $\phi$* , na Av<sub>3</sub>. Os **AP<sub>prep</sub>** e **AP<sub>pron</sub>** são tipos de apagamento com baixo grau de prototipicidade, revelando-se estratégias menos preferíveis das participantes.

Por outro lado, quando o **apagamento** ocorreu no **verbo auxiliar** (doravante **AP<sub>v.aux</sub>**) modal *can* (no sentido de “ter a habilidade de fazer algo”), não interferiu na sintaxe da expressão, mantendo a inteligibilidade sem perda de sentido, como ilustra a Cena 12. Nela, tanto *I speak Portuguese* (elocução de Paula) quanto *I can speak Portuguese* (expressão em uso nas aulas) são estruturas SVO sintaticamente completas na língua inglesa. Por isso, a expressão conservou alto grau de inteligibilidade mesmo com o referido apagamento. Além das questões sintáticas e semânticas, o **apagamento do auxiliar can** também pode ser explicado em termos fonológicos, já que precede o verbo principal *speak*, de maior saliência cognitiva, ocupando a posição átona na elocução. Ou seja, como o auxiliar tem menor peso cognitivo, torna-se mais suscetível à elisão.

T: ((termina de anotar e olha para Paula, sorrindo))

Paula: (.) **my telephone numbe::r i::s three three::, five six, three three nine  $\uparrow$ two::** ((olha para T e volta a olhar para cima)) **my mobile number (.) is nine nine, one nine, zero:: one seven  $\uparrow$ two, (1.0) ahmm,** → **I spea[kr:] Portuguese a::nd a little:: Engli[sh]** ((joga a mão direita discretamente para cima na direção de T, sussurra algo))

Cena 12: Av<sub>3</sub> – Apagamento de verbo auxiliar

O **AP<sub>v.aux.</sub>** ocorreu na expressão *I  $\phi$  speak [language]*, na Av<sub>1</sub> e na Av<sub>3</sub> em dois exemplares cada. Apesar de essa adaptação não implicar prejuízos sintáticos ou semânticos à elocução, apresentou baixo grau de prototipicidade no corpus, configurando-se como estratégia menos preferível. Tal fato pode ter ocorrido primeiramente porque *I can speak [language]* é a única expressão do domínio (cf. Quadro 2) que possui um verbo auxiliar que pode ser elidido sem causar interferência à inteligibilidade; e, em segundo lugar, o baixo grau de prototipicidade do **AP<sub>v.aux.</sub>** sugere que as participantes, mesmo ao longo de 28 horas de contato com a língua, precisaram ancorar-se no modelo de uso ensinado em sala.

Além do **apagamento**, outros fenômenos adaptativos emergiram no sistema de uso das participantes, e por diversas vezes conjuntamente com ele, como é o caso da elocução de Helena na Cena 13, em que também incluiu a língua mãe na sua fala. Nesses casos, formou-se uma categoria de adaptação mista, a qual abordarei com mais detalhes na última sessão deste capítulo. Na Cena 13, Helena apagou o verbo principal *speak* da expressão (**apagamento de verbo principal** ou **AP<sub>v.princ.</sub>**) e fez uso da língua mãe para fechar o par pergunta-resposta. Isso corrobora a não-linearidade da situação de aprendizagem. Como antecipar o uso da língua mãe pela participante? Ela a usa tanto para fechar a resposta, quanto para confirmar se é preferível no plano pragmático: *num é?... que responde?*.

Além disso, Helena parecia estar mais preocupada com a forma da elocução do que com o conteúdo da mesma, colocando a estrutura sintática como figura e a construção de sentido como fundo. Provavelmente, essa preocupação fez com que Helena levasse 2 segundos para recuperar o tema sem o verbo principal *speak*, e mais 2 para recuperar o rema. Esse tempo implicou custo cognitivo. As perguntas curtas *num é?* e *que responde?* sugerem que Helena precisou lançar mão de sua fala interna para traduzir a pergunta e verter a resposta; ou então que memorizou a forma da expressão sem preocupar-se com o sentido. Ou seja, ela testou hipóteses sobre as regras pragmáticas subjacentes ao domínio ENTREVISTA DE EMPREGO assim como sobre a própria língua alvo.

T: <b>What languages can you speak?</b> Helena: (2.0) → <b>I (.) can (2.0) Português num é?, que responde?</b>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cena 13: Av<sub>1</sub> – Apagamento de verbo principal

Já o exemplar de **AP<sub>v,princ</sub>** ocorreu na expressão *I can  $\phi$  [language]*, na Av<sub>1</sub> e Av<sub>2</sub>, um exemplar em cada, ambos acompanhados do uso da língua mãe no rema. Isso implica dizer que o **AP<sub>v,princ</sub>** é uma variedade de **apagamento** com baixo grau de prototipicidade. Como não houve ocorrência na Av<sub>3</sub>, parece que ele tendeu a desaparecer ao longo do tempo de contato com a língua inglesa. Outro fator que corrobora a instabilidade do **AP<sub>v,princ</sub>** é a inteligibilidade, pois a interferência na sintaxe da expressão impede a comunicação, principalmente se o interlocutor for um falante nativo do inglês que desconheça a língua portuguesa. Portanto, o grau de inteligibilidade dessa variedade de apagamento foi classificada como baixo.

Os demais **apagamentos** presentes no sistema de uso da língua inglesa das participantes são adaptações que envolveram elisões conjuntas, como o **apagamento de verbo de ligação e preposição** (doravante **AP<sub>v,lig/prep</sub>**) e o **apagamento de verbo de ligação, adjetivo e preposição** (doravante **AP<sub>v,lig/adj/prep</sub>**), exemplificados nas cenas 6 e 7, respectivamente. A ocorrência dessas variedades adaptativas no sistema de uso das participantes ilustra mais uma vez a dinamicidade do sistema de uso do inglês das participantes.

O **AP<sub>v,lig/prep</sub>**, por sua vez, é a elisão do verbo de ligação *am* juntamente com a preposição *in* na expressão *I am interested in [activity]*, o qual ocorreu apenas na Av<sub>3</sub>, configurando-se como a estratégia elocucional mais despreferível. Como podemos observar na Cena 14, a elisão do verbo de ligação interfere na estrutura sintática da expressão sem prejudicar a inteligibilidade por completo. Portanto seu grau de inteligibilidade foi classificado como parcial.

Entretanto, não podemos descartar que fatores como a interrupção rápida de *interested*, a pausa de 1 segundo no meio da expressão, o uso do português e a entoação ascendente no final da elocução de Mara confluem para a perda da inteligibilidade. De qualquer forma, **AP<sub>v,lig/prep</sub>** ocorreu nos elementos átonos e de menor saliência cognitiva da expressão oral da participante.

T: **Nice. So, ahm My name is Lesliê and** ((aponta para Ane com a mão esquerda, palma para cima, cotovelos sobre a mesa)) **this is my assistant Ane, ok?** ((aponta para Mara com a mão esquerda relaxada, palma para cima)) **Can you tell me (.) a little about yourself?** ((cotovelos na mesa, mão esquerda segurando a direita perto do rosto, olhando para Mara))

Mara: ((se balançando na cadeira de um lado para o outro)) **My name is Mara, haha live in Pinheiral, I speak português,** ((olhando para cima e depois para baixo)) (1.0) **→ I:: °in\_° i::nter[e]sted]** (1.0) ((fecha os olhos, balança a cabeça para o lado e para outro)) **danc[r:] and música,↑**

Cena 14: Av<sub>3</sub> – Apagamento de verbo de ligação e preposição

Outra das estratégias mais despreferíveis foi o **AP<sub>v.lig/adj/prep</sub>**, ilustrado na Cena 15. Trata-se do apagamento do verbo de ligação *am*, do adjetivo *proficient* e da preposição *in* na expressão *I am proficient in [skill]*, resultando em *I φ φ φ [skill]*. Esse apagamento ocorreu apenas uma vez na Av1 e não causou prejuízo à inteligibilidade, apesar de interferir na estrutura sintática, conservando grau de inteligibilidade parcial.

Outro modo de analisar a elocução proferida por Jane é considerar o sujeito *I* como uma falsa entrada, já que há uma pausa de 5 segundos logo em seguida. Assim, consideraríamos a adaptação a partir de  $>^{\circ}\text{como eu vou explicar}^{\circ}<$  e categorizaríamos a produção de Jane como um **apagamento de tema antecedido por inclusão pragmática da língua mãe**, o qual abordarei na seção referente às categorias mistas. Nela há total conservação da inteligibilidade, pois Jane fecha o par pergunta-resposta com uma elocução preferível, caracterizada por **AP<sub>tema</sub>**, como já visto.

T: °uhum° eh wha\_what are your computer skills?  
Jane: **→ I:: (5.0) >°como eu vou explicar°< Word, Excel, Power Point,**

Cena 15: Av<sub>1</sub> – Apagamento de verbo de ligação, adjetivo e preposição

#### 4.3.1.1 O apagamento como categoria radial

A partir dos achados é possível discutir os apagamentos mais e menos prototípicos de acordo com o número de exemplares, aqueles que interferem na inteligibilidade e as circunstâncias comunicativas que os propiciaram, respondendo às perguntas de pesquisa: que adaptações foram mais e menos prototípicas? Que situações comunicativas relacionaram-se



com o surgimento de adaptações nas avaliações? Para tal integrei aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos, discursivos, cognitivos e fonológicos em uma análise interpretativa. A Figura 7 representa, na forma de uma categoria radial, todos os tipos de **apagamento** encontrados no corpus, de acordo com seus níveis de prototipicidade, ilustrando as adaptações de maior e menor ocorrência no sistema de uso da produção oral das seis aprendizes iniciantes em inglês como língua adicional.

O **AP<sub>tema</sub>** foi o fenômeno adaptativo mais prototípico de todo o sistema, já que teve o maior número de ocorrências, e constituiu-se na estratégia mais preferível das participantes (30 ocorrências). Cognitivamente, está ativo no horizonte de consciência das participantes. Os apagamentos **AP<sub>v.lig.</sub>**, **AP<sub>v.aux.</sub>** e **AP<sub>prep.</sub>**, concentrados na primeira e segunda camadas radiais, foram as adaptações menos preferíveis, com 16 e 8 ocorrências, respectivamente. A diferença em termos de ocorrência entre essas três últimas variedades adaptativas e o **AP<sub>tema</sub>**, que ocupa o centro prototípico do **apagamento** na produção oral das aprendizes, pode ser explicada por serem cognitivamente menos salientes semântica e fonologicamente, e não interferirem na inteligibilidade. O mesmo aplica-se ao **AP<sub>pron.</sub>**, outra das estratégias mais despreferíveis, localizada na última camada radial.

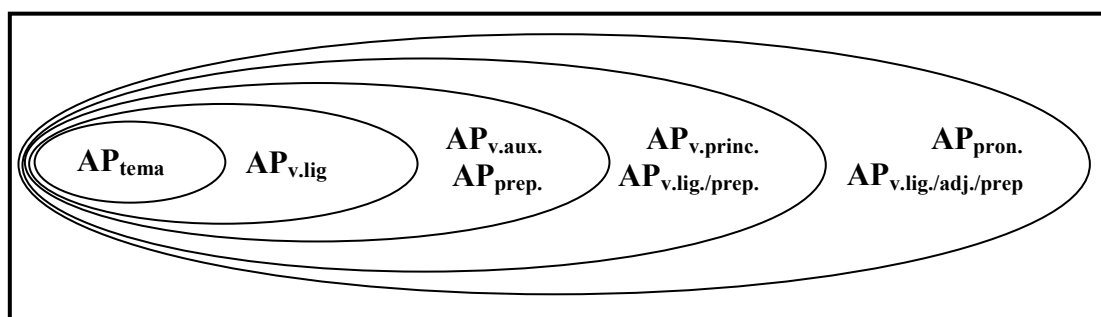


Figura 7: Apagamentos na produção oral de iniciantes como categoria radial

No entanto, cabe frisar que o **AP<sub>pron.</sub>** só ocorreu na expressão “*Sorry, I don’t have it*” onde a aprendiz apagou o pronome *it* (Cena 11). Como se trata de entidade discursiva ativa no contexto situacional e no domínio ENTREVISTA DE EMPREGO, torna-se perfeitamente recuperável do contexto, não interferindo na inteligibilidade. Mas o fato de haver apenas um caso, leva-me a considerar que a estratégia poderia acontecer com mais frequência em outros contextos de uso, principalmente se refletirmos sobre os usos do pronome *it* em inglês e a dificuldade em empregá-lo em níveis iniciais. Já os **AP<sub>v.princ.</sub>** e os **apagamentos** compostos **AP<sub>v.lig./prep.</sub>** e **AP<sub>v.lig./adj./prep.</sub>** ocorreram nas camadas radiais mais afastadas, muito

provavelmente por interferirem na sintaxe e/ou na semântica das elocuições de forma mais expressiva.

Em outras palavras, o sistema de uso do inglês das participantes tendeu a atrair para o centro prototípico os apagamentos que provocaram menor interferência na construção do sentido das elocuições, enquanto tendeu a afastar aqueles que causaram maior interferência.

#### 4.3.1.2 Trajetória dos apagamentos e o desenvolvimento da produção oral

Após termos observado a configuração dos apagamentos em graus de prototipicidade, cabe analisar como se deram as transições entre as fases adaptativas de uma avaliação para a outra. Relembro que a  $Av_1$  aconteceu após 10 horas, a  $Av_2$  após 20 horas e a  $Av_3$ , após 28 horas de contato com a língua inglesa. Há, portanto, um intervalo de 10 e 8 horas respectivamente entre a  $Av_1$  e a  $Av_2$  e a  $Av_2$  e a  $Av_3$ , como ilustra a Figura 9. A Figura também mostra o conjunto de **apagamentos** que ocorreram em cada avaliação (no sentido vertical) e a trajetória de cada variedade ao longo do tempo (no sentido horizontal). As setas identificam o tipo de trajetória entre uma avaliação e outra e as regiões hachuradas sinalizam que não houve ocorrência de uma dada variedade de apagamento. Em sobrescrito, aparecem as ocorrências, o que permitiu-me compará-las entre as avaliações e analisá-las ao longo do tempo. A Figura 8 permite-nos refletir sobre a relação entre os apagamentos e o desenvolvimento da expressão oral em inglês. Como essas trajetórias propiciaram o desenvolvimento da prática oral das participantes ao longo de 28 horas?

Das 6 variedades que ocorreram na  $Av_1$ , 4 permaneceram na  $Av_2$ , e 6 tornaram a emergir na  $Av_3$ , com o surgimento de 2 novas variedades: **AP<sub>pron</sub>** e **AP<sub>v.lig/prep</sub>**. Na transição entre fases, o **AP<sub>v.aux</sub>** não se conservou na  $Av_2$ , mas reemergiu na  $Av_3$ ; o **AP<sub>v.princ</sub>** manteve-se na  $Av_1$  e  $Av_2$ , mas não na  $Av_3$ ; o **AP<sub>pron</sub>** emergiu apenas na  $Av_3$ ; o **AP<sub>v.lig/prep</sub>** emergiu na  $Av_3$ , provavelmente em decorrência da reorganização de **AP<sub>v.lig</sub>**, **AP<sub>prep</sub>** e **AP<sub>v.lig/adj/prep</sub>**; e os **AP<sub>tema</sub>**, **AP<sub>v.lig</sub>** e **AP<sub>prep</sub>** conservaram-se ao longo das 28 horas.

Já na  $Av_2$ , o número de ocorrências de cada **apagamento** aumentou, porém restringiram-se a **AP<sub>tema</sub>**, **AP<sub>v.lig</sub>**, **AP<sub>prep</sub>** e **AP<sub>v.princ</sub>**. Todos envolveram a elisão de apenas uma palavra das elocuições esperadas (cf. Quadro 4). Da mesma forma, o sistema tendeu a conservar-se entre a  $Av_1$  e a  $Av_2$ , pois a maioria dos **apagamentos** que emergiu no estado inicial foi mantida, especialmente, mas não exclusivamente, aqueles que menos interferiram na sintaxe e inteligibilidade das expressões.

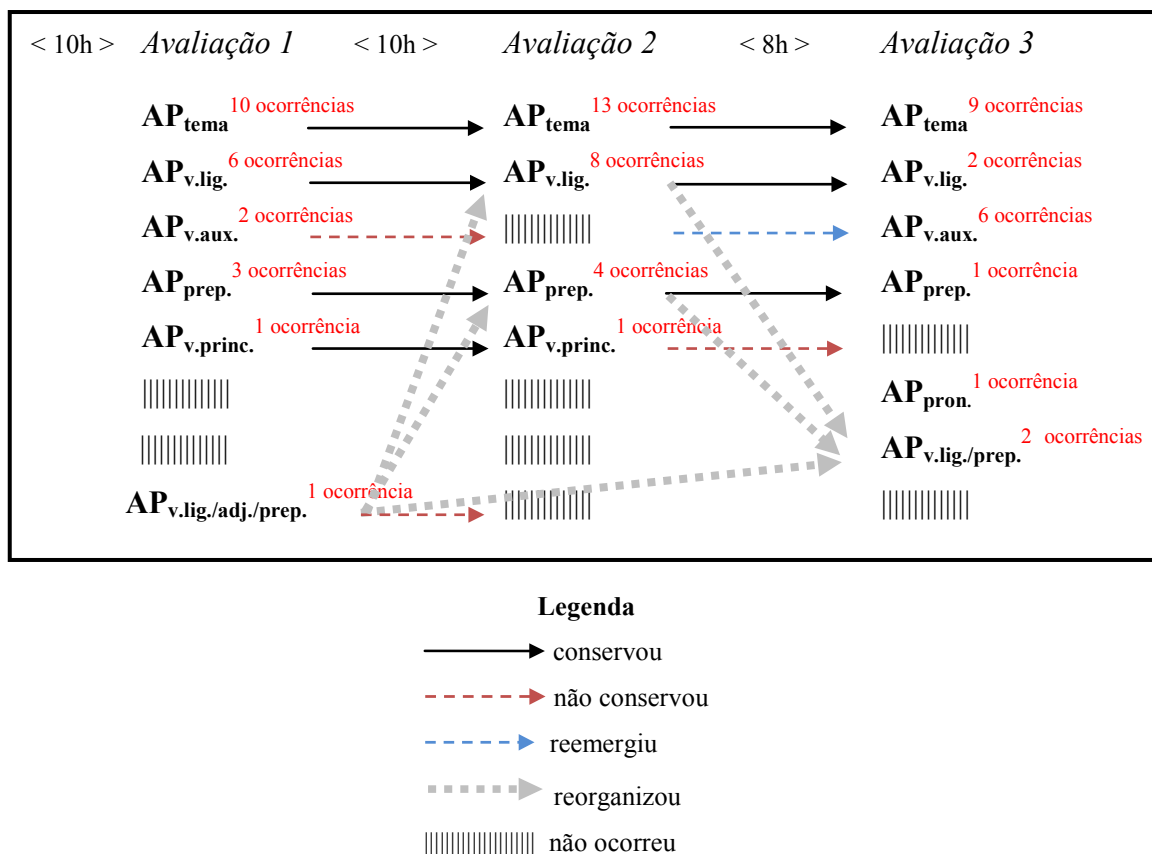


Figura 8: Trajetória dos apagamentos de Av1 a Av3

Por outro lado, na Av<sub>3</sub> os processos adaptativos intensificaram-se, juntamente com a redução do número de ocorrências, com a exceção do AP<sub>v.aux</sub> que ocorreu mais vezes. Podemos considerar o AP<sub>v.lig/prep</sub> como o ponto de junção, pois pode ter emergido tanto em decorrência da aglutinação entre AP<sub>v.lig</sub> e AP<sub>prep</sub> na Av<sub>2</sub>, quanto devido à adaptação de AP<sub>v.lig/adj/prep</sub>, quando o adjetivo deixa de ser elidido ao longo das avaliações. De forma geral, tal trajetória parece demonstrar que o desenvolvimento da produção oral em língua inglesa das participantes nas avaliações favorece a emergência de adaptações que conservam a inteligibilidade total ou parcial das elocuições após a Av<sub>3</sub>. Constatei 5 adaptações que resultaram em elocuições com baixo grau de inteligibilidade na Av<sub>1</sub>, aumentando para 9 na Av<sub>2</sub> e reduzindo para 3 na Av<sub>3</sub>. Podemos então inferir que, apesar de não linear, o sistema tende a conservar elementos que promovem a comunicação, suspendendo outros que a prejudicariam sintática e semanticamente. Digo isso porque apagamentos de dois elementos sintáticos, como o AP<sub>v.lig/adj/prep</sub> e os elementos de maior peso cognitivo, como o AP<sub>v.princ</sub>, tenderam a desaparecer com o tempo, conforme a Figura 8.

Foi o que aconteceu com o AP<sub>tema</sub>: tendeu à conservação. Sua ocorrência nas três avaliações praticamente não oscilou. A referida subcategoria adaptativa, como demonstrei

anteriormente, não interferiu na inteligibilidade e reforça a sociopragmática dos modelos de uso, constituindo-se na forma preferível para fechar o par pergunta-resposta, assim como ocorre em eventos comunicativos na língua portuguesa. As aprendizes trouxeram a experiência da língua mãe e utilizaram-na como estratégia comunicativa no uso da língua inglesa.

Além disso, notamos também que o  $AP_{v.lig}$  e o  $AP_{prep}$  apresentaram variações expressivas no número de ocorrências, ambos perfazendo uma trajetória crescente, da  $Av_1$  para a  $Av_2$ , e decrescente, da  $Av_2$  para  $Av_3$ , com, respectivamente, 2 e 1 ocorrência. Após 28 horas de contato com a língua inglesa, o  $AP_{v.lig}$  e o  $AP_{prep}$  deixaram de pertencer ao rol das estratégias preferíveis pelas participantes, tornando-se variedades de **apagamento** menos prototípicas. No meu entender, esse desenvolvimento pode ter sido resultado da experiência linguística oportunizada em práticas pedagógicas como a instrução explícita, atividades comunicativas em contextos específicos e *feedbacks* corretivos.

Além da evolução linear nas trajetórias de  $AP_{v.lig}$  e  $AP_{prep}$ , observamos também que, para a formação dos referidos **apagamentos**, é possível que eles também tenham se configurado como pontos de junção, recebendo elementos de  $AP_{v.lig/adj/prep}$  da  $Av_1$  para a  $Av_2$ , assim como pontos de bifurcação, aglutinando-se para formar a subcategoria  $AP_{v.lig/prep}$  da  $Av_2$  para a  $Av_3$ . A não linearidade das trajetórias de  $AP_{v.lig}$  e  $AP_{prep}$  reforça o caráter dinâmico do sistema de uso das aprendizes.

Quanto ao  $AP_{v.lig/adj/prep}$ , sugiro que ele provavelmente deixou de ocorrer devido ao impacto que provocou no sistema e na construção de sentido pelo interlocutor, já que envolve o apagamento de três elementos. Outra possibilidade é que  $AP_{v.lig/adj/prep}$  tenha passado por adaptações envolvendo a reconstituição do adjetivo e a conservação da elisão do verbo de ligação e da preposição na expressão *I am proficient [skill]*, emergindo na  $Av_3$ . Ao observarmos essas possibilidades de interpretação, penso ser mais coerente que  $AP_{v.lig/adj/prep}$  tenha passado por processos gradativos de reorganização, envolvendo bifurcação e junção até chegar ao  $AP_{v.lig/prep}$ , primeiramente porque a semelhança entre  $AP_{v.lig/adj/prep}$  e  $AP_{v.lig/prep}$  parece refutar a hipótese de que a primeira variedade simplesmente deixou de existir e, em segundo lugar, porque o tempo de latência entre a  $Av_1$  e a  $Av_3$  provavelmente daria conta de eliminar do sistema um tipo de adaptação com uma ocorrência apenas. Os estados de conservação e dissipação nas trajetórias de  $AP_{v.lig}$ ,  $AP_{prep}$ ,  $AP_{v.lig/adj/prep}$  e  $AP_{v.lig/prep}$  demonstram que o processo de desenvolvimento da prática oral em inglês como língua adicional das participantes passou por processos adaptativos no nível sintático que refletem processos psicopragmáticos intimamente ligados à construção do sentido, como a saliência

cognitiva para a inclusão de um determinado elemento e o esforço cognitivo na sua recuperação, como aconteceu na Cena 13.

Outro fenômeno a destacar é a trajetória do **AP<sub>v.aux</sub>**. Ela segue na contramão da tendência do sistema, pois após 28 horas de contato com a língua não houve redução do seu número de ocorrências: na *Av<sub>1</sub>*, houve 2 ocorrências de **AP<sub>v.aux</sub>**; na *Av<sub>2</sub>*, não houve ocorrência; e na *Av<sub>3</sub>* houve 6 ocorrências, como ilustra a Figura 8. À primeira vista, parece inusitado que uma adaptação simplesmente não tenha se conservado após 20 horas e tenha tornado a emergir após 28 horas com grau relativamente alto de prototipicidade. Entretanto, devemos lembrar que o sistema aqui descrito tende a conservar as expressões que interferem pouco ou nada na inteligibilidade de uma expressão. O fato é que **AP<sub>v.aux</sub>** ocorreu apenas na expressão *I can speak [language]*. Ainda que o verbo auxiliar *can* seja elidido, a expressão continua inteligível e sintaticamente completa, propiciando sua permanência no sistema. Acredito que a trajetória do **AP<sub>v.aux</sub>** aponta para a preferência do grupo pela elisão de termos com menor saliência cognitiva no nível fonológico, por serem menos salientes à percepção e porque sons átonos são mais difíceis de serem articulados.

Finalmente, o **AP<sub>pron</sub>** apresentou uma única ocorrência que emergiu isoladamente na *Av<sub>3</sub>*. **AP<sub>pron</sub>** não decorreu de nenhum processo de junção ou bifurcação. Ele consistiu na aglutinação das expressões *My telephone number is [n?]* e *Sorry, I don't have it*, resultando em *My telephone number, sorry I don't have φ* (Cena 11). Observamos que o processo de aglutinação dessas duas sentenças marcou a emergência da representação do pensamento em sentenças complexas. Como isso requereu a conjugação das competências pragmáticas, fonológicas, semânticas e sintáticas no uso do discurso em contextos situados, é natural que tenha levado mais tempo para emergir; nesse caso, 28 horas de exposição e prática oral.

#### 4.3.2 Recuperação integral (RI)

A **recuperação integral** (doravante **RI**) é a categoria que apresentou a segunda maior frequência no sistema de uso do grupo, com 41 ocorrências. As expressões que passaram pelo processo de **RI** são aquelas cujos graus de inteligibilidade foram classificadas como alto, o que indica que foram recuperadas em todos os níveis: fonológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo. A **RI** é uma categoria que não possui variações, como podemos observar no Quadro 7, e que se caracteriza por concentrar expressões de alta frequência no sistema. Podemos observar também que nem todas as expressões foram recuperadas integralmente nas avaliações; porém, o número de exemplares atingiu o ápice na *Av<sub>2</sub>*. Dessa

forma, a **RI** mostrou-se uma categoria estável no sistema de uso das aprendizes, já que contou com expressões largamente recuperadas nas avaliações, assim como um número crescente de exemplares.

### RECUPERAÇÃO INTEGRAL

<i>Recuperação Integral</i>	<i>Av1: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<b>RI</b>	▪ My (last) name is [name]	<b>8</b>	<b>alto</b>
	▪ My email is [email]	<b>1</b>	<b>alto</b>
	▪ I live in [place]	<b>3</b>	<b>alto</b>
<i>Recuperação Integral</i>	<i>Av2: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<b>RI</b>	▪ My name is [name]	<b>5</b>	<b>alto</b>
	▪ I am [name]	<b>1</b>	<b>alto</b>
	▪ My email <del>is</del> <i>is</i> [email]	<b>1</b>	<b>alto</b>
	▪ I live in [place]	<b>3</b>	<b>alto</b>
	▪ My phone number is [number]	<b>2</b>	<b>alto</b>
	▪ I can speak [language]	<b>3</b>	<b>alto</b>
	▪ I am proficient in [skill]	<b>1</b>	<b>alto</b>
<i>Recuperação Integral</i>	<i>Av3: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<b>RI</b>	▪ My name is [name]	<b>4</b>	<b>alto</b>
	▪ I am [name]	<b>2</b>	<b>alto</b>
	▪ I live in [place]	<b>3</b>	<b>alto</b>
	▪ My phone/mobile number is [number]	<b>3</b>	<b>alto</b>
	▪ I am proficient in [skill]	<b>1</b>	<b>alto</b>

Quadro 7: Sistema de uso por recuperação integral

Acredito que isso tenha ocorrido principalmente por três motivos: a aprendiz já tinha conhecimento prévio das expressões; o conhecimento prévio aliou-se ao uso da expressão em sala de aula, reforçando nódulos cognitivos que propiciaram a aprendizagem; e a aprendiz memorizou a expressão apenas para passar na prova. A memorização pela memorização não é uma estratégia desejável do ponto de vista do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, pois o objeto torna-se vulnerável ao esquecimento, já que não há o compromisso com a construção situada no sentido. Na Cena 16, Tina recuperou a expressão *My name is [name]*, fechando o par pergunta-resposta corretamente. A expressão é frequente no âmbito do ensino-aprendizagem de inglês nas escolas do Brasil, o que me leva a crer que ela já a conhecia. Entretanto, Tina marcou a expressão pragmaticamente, não lançando mão do **apagamento de tema** (**AP<sub>tema</sub>**) como estratégia discursiva. Apesar de ter conhecimento prévio da expressão, ela demonstrou precisar aprender suas regras de uso, o que lhe garantiria autonomia discursiva suficiente para saber quando apagar o tema em uma interação. Outra forma de

interpretarmos é argumentando que ela optou pela forma completa devido a situação de avaliação e ao grau de formalidade requerido pelo domínio ENTREVISTA DE EMPREGO.

T:	<b>Yeah, no problem.</b> ((fechando os olhos e inclinando a cabeça em direção ao ombro esquerdo)) ((olha para Tina e sorri)) <b>Ah_ good evening?</b>
Tina:	((com as duas mãos entrelaçadas em cima da mesa, e balançando a cadeira para um lado e para o outro)) <b>Good evening.</b> ((sorrindo))
T:	<b>Erm what's your name?</b>
Tina:	→ <b>My name is Tina.</b>

#### Cena 16: Av<sub>1</sub> – Recuperação integral

Os exemplares de **RI** ocorreram em: *My (last) name is [name]*; *I am [name]*; *My email is [email]*; *My phone/mobile number is [number]*; *I live in [place]*; *I can speak [language]*; e, *I am proficient in [skill]*, em que todas as palavras foram conservadas, constituindo-se a figura do discurso. Constatei ocorrências de **RI** nas três avaliações, em 3 exemplares na Av<sub>1</sub>, 7 na Av<sub>2</sub> e 5 na Av<sub>3</sub>, tornando essa categoria adaptativa um fenômeno com o segundo maior grau de prototipicidade, concentrando as expressões com maior frequência de uso. Tal fato aponta a **RI** como estratégia preferível das participantes, assim como o **apagamento**, sendo facilmente acomodada no sistema de uso do inglês.

#### 4.3.2.1 A recuperação integral como categoria radial

A partir dos dados que apontam as expressões recuperadas integralmente e suas respectivas ocorrências nas avaliações, foi possível discutir as expressões mais e menos prototípicas. Como não há variedades de **RI**, ocupei as camadas radiais com as próprias expressões, o que me permitiu tecer considerações acerca do peso cognitivo de cada elocução no sistema de uso das participantes e das circunstâncias comunicativas que as propiciaram. A Figura 9 representa, na forma de categoria radial, todas as expressões recuperadas integralmente no corpus.

A expressão *My (last) name is [name]* foi a mais preferível totalizando 17 ocorrências. *I live in [place]* e *My phone/mobile number is [n<sup>o</sup>]*, localizadas na primeira e segunda camadas radiais, foram menos preferíveis, com 9 e 5 ocorrências, respectivamente. Na sequência, *I can speak [language]*, *My email is [email]* e *I am proficient in [skill]* foram as expressões mais despreferíveis, somando 3 e 2 ocorrências, respectivamente.

A diferença em termos de ocorrência entre essas expressões pode ser explicada pela realidade psicológica do falante. Os dados sugerem que as expressões mais próximas do falante são aquelas que, primeiramente, o identificam como indivíduo; secundamente, que identificam sua origem; finalmente, que identificam o falante como membro de uma determinada cultura. Assim sendo, a Figura 9 mostra o nome (ou sobrenome) no centro prototípico, já que identifica o próprio sujeito do discurso; a origem (ou lugar onde mora) aparece na primeira camada radial, pois implica um menor nível de proximidade com o sujeito. O número de telefone (ou celular) conserva uma relação de posse com as falantes, explicitando uma relação de pertencimento a sua cultura. O menor nível das outras expressões deu-se pelo afastamento da realidade psicológica, pois, para produzi-las, as aprendizes tinham de fingir que eram falantes do inglês, que dominavam habilidades computacionais, ou mesmo que possuíam endereços eletrônicos, o que não era o caso na ocasião da coleta de dados. Foi o que aconteceu com as expressões *I can speak [language]*, *My email is [email]* e *I am proficient in [skill]*. Por sua vez, *I am [name]* encontra-se na terceira camada radial porque emergiu como bifurcação *My name is [name]*, o que aponta para o desenvolvimento da expressão oral de algumas aprendizes.

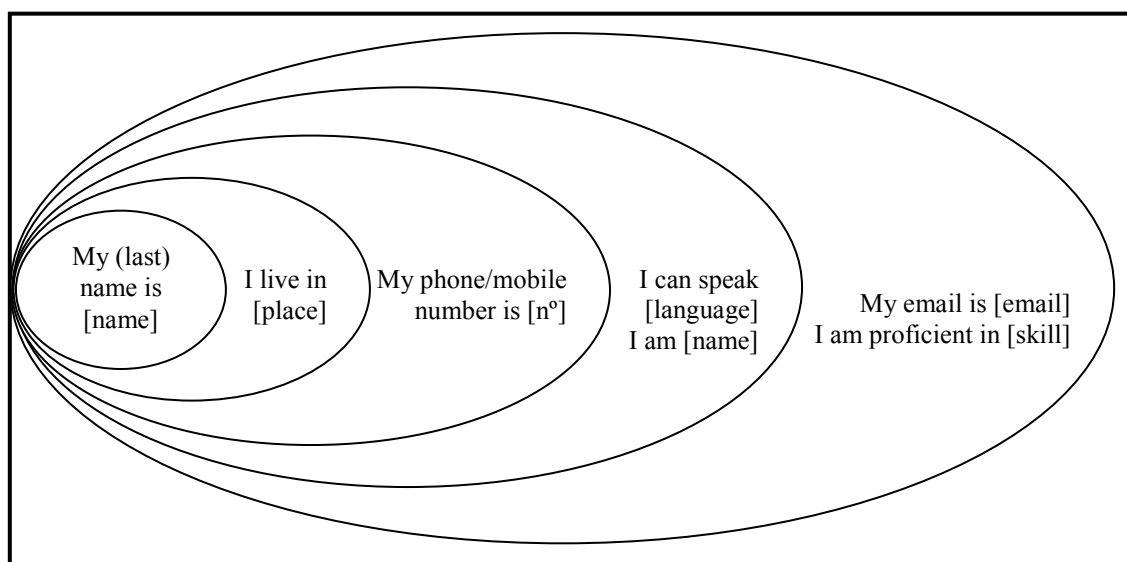


Figura 9: Recuperação Integral na produção oral de iniciantes como categoria radial

Dessa forma, o sistema de uso do inglês das participantes tendeu a atrair para o centro prototípico as expressões que as identificam como indivíduo, seguidos de sua comunidade de origem e da identidade sociocultural. Da mesma forma, o sistema tendeu a afastar aquelas



expressões que possuem menor status de verdade, as quais tendem a implicar maior esforço cognitivo.

#### 4.3.2.2 Trajetória da recuperação integral e o desenvolvimento da produção oral

Após observar a configuração das **RI**s em graus de prototipicidade, analisei como se deram as transições entre os espaços fase de uma avaliação para a outra. A Figura 10 mostra o conjunto de expressões recuperadas integralmente em cada avaliação (no sentido vertical) e a trajetória de cada uma ao longo do tempo (no sentido horizontal). Organizei os dados dessa forma apenas para a **RI**, já que a mesma não implicou diferentes variedades adaptativas, diferentemente das demais. As setas identificam o tipo de trajetória entre uma avaliação e outra, e as regiões hachuradas sinalizam que não houve ocorrência de uma dada expressão. Em sobrescrito aparece o número de ocorrências de cada expressão, o que me permitiu comparar as ocorrências entre as avaliações e analisá-las ao longo das 28 horas.

A Figura 10 permite-nos refletir sobre a relação entre as expressões integralmente recuperadas e o desenvolvimento da expressão oral em inglês pelas participantes. Como essas trajetórias se relacionaram com o desenvolvimento da prática oral das participantes ao longo de 28 horas?

De forma geral, 3 exemplares foram recuperados integralmente na Av<sub>1</sub>, 7 na Av<sub>2</sub> e 5 na Av<sub>3</sub>. Ao longo dessa trajetória, 3 expressões da Av<sub>1</sub> tornaram a ocorrer na Av<sub>2</sub>; porém, uma delas (*My email is [email]*) não ocorreu na Av<sub>3</sub>. Podemos sugerir, com isso, que o sistema atingiu um estado atrator nas primeiras 20 horas de contato com a língua, ao mesmo tempo em que 4 novas expressões emergiram na Av<sub>2</sub>. No final de 28 horas, a expressão que possuía apenas uma ocorrência na Av<sub>1</sub> (*My email is [email]*) não foi recuperada, corroborando a ideia de que, com o tempo, um sistema complexo tende a repelir os elementos menos prototípicos. Contudo, há outros fatores em jogo quando se trata da **RI**.

Na Av<sub>2</sub>, o sistema de uso da **RI** atingiu o ápice de 7 exemplares e 16 ocorrências. Dentre os exemplares, *I am [name]*, *I am proficient in [skill]*, *I can speak [language]* e *My phone number is [n<sup>o</sup>]* emergiram no sistema com baixo grau de prototipicidade. O primeiro ocorreu por meio da bifurcação de *My (last) name is [name]*; e os demais, provavelmente em decorrência do desenvolvimento sociocognitivo das aprendizes no domínio em questão. Acredito que tal desenvolvimento tenha sido decorrente do uso contextualizado da língua, o qual propiciou a emergência da competência narrativa. As aprendizes tiveram várias oportunidades para interagirem em grupos dentro e fora da sala de aula, em atividades de

conversação tipo *role play* e preparando miniapresentações orais com o auxílio de recurso visual. Penso que atividades dessa natureza estimularam a independência, a pesquisa e o alargamento do contato com a língua para além dos muros da sala de aula.

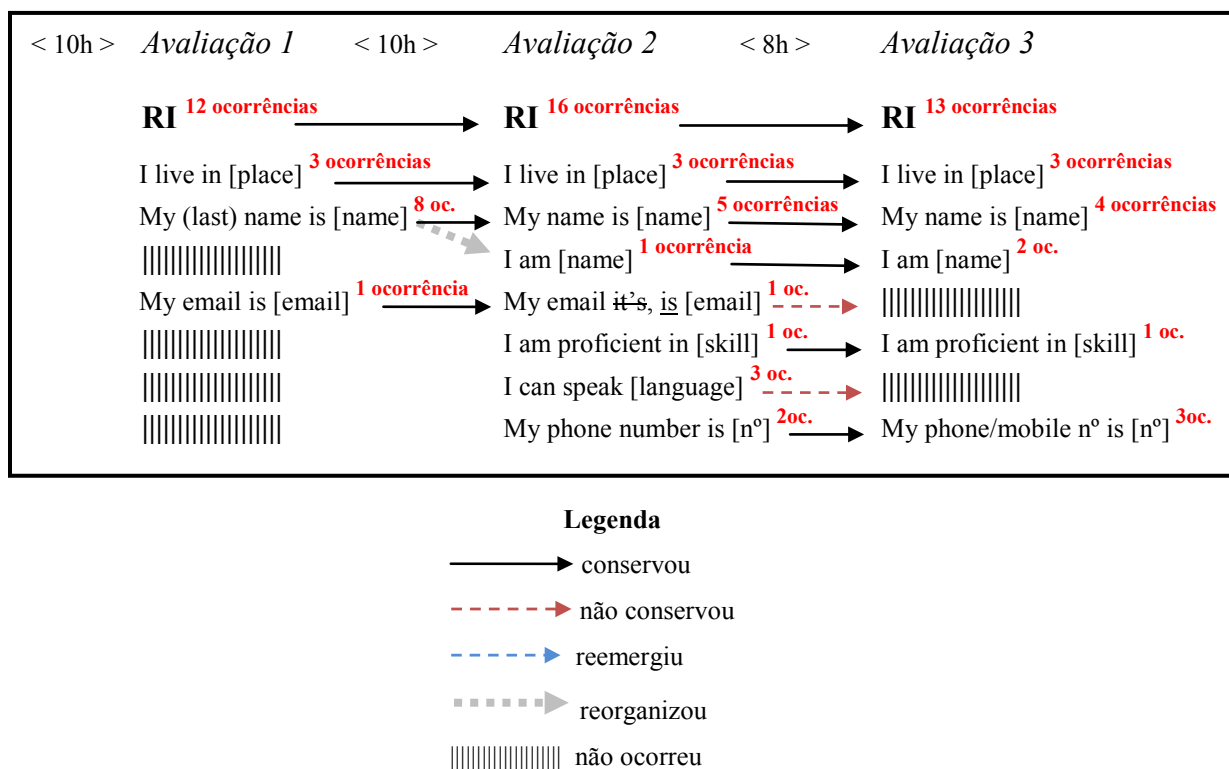


Figura 10: Trajetória das Recuperações Integrais de Av1 a Av3

Da Av<sub>2</sub> para a Av<sub>3</sub>, o número de ocorrências e de exemplares diminuiu: 16 ocorrências de 7 exemplares na Av<sub>2</sub> passaram para 13 ocorrências de 5 exemplares na Av<sub>3</sub>. Isso fez com que o sistema se aproximasse de suas condições iniciais, i.e., com 12 ocorrências de 3 exemplares na Av<sub>1</sub>. Por outro lado, o número de exemplares aumentou (de 3 para 5) da Av<sub>1</sub> para a Av<sub>3</sub>, o que sugere o desenvolvimento do sistema de uso da língua-alvo das participantes, ainda que modesto, apesar das variações na trajetória.

Mais especificamente, as expressões *I live in [place]* e *My name is [name]* mantiveram-se estáveis ao longo das 28 horas, sendo que aquela manteve 3 ocorrências nas três avaliações e esta desenhou uma frequência decrescente no sistema de uso das aprendizes (de 8 para 5, e de 5 para 4). As expressões que mantiveram-se no sistema, como demonstrei anteriormente, foram aquelas que identificam o sujeito do discurso e sua origem, possuindo máximo status de verdade. Em contrapartida, a expressão *I am [name]*, que também identifica o falante como indivíduo, emergiu instável, apresentando 1 ocorrência na Av<sub>2</sub>, e 2 na Av<sub>3</sub>.

Isso sugere que a referida expressão emergiu como alternativa à expressão mais prototípica, já que decorre de bifurcação de *My (last) name is [name]*. Apesar disso, acredito que tende a tornar-se prototípica conforme a experiência com a língua ao longo do tempo, já que sua frequência aumentou na Av<sub>3</sub>, além de identificar o sujeito do discurso e possuir status de verdade.

Já a expressão *My email is [email]* manteve-se estável até a Av<sub>2</sub>. Na ocasião da pesquisa, as participantes ou não tinham hábito de usar o email ou sequer possuíam um. Tais fatos podem ter contribuído para a baixa prototipicidade da expressão e sua conseqüente repulsão do sistema após 28 horas.

Em contrapartida, *My phone number is [n<sup>o</sup>]* emergiu no sistema de uso das participantes a partir da Av<sub>2</sub>, com 2 ocorrências, e tornou-se mais prototípico na Av<sub>3</sub>, com 3 ocorrências. Diferentemente do *email*, todas as alunas utilizavam telefones fixos ou celulares, ou seja, era um agente ativo na realidade psicológica do grupo. Assim sendo, transmitir o número do telefone tratava-se de uma habilidade significativa para as alunas, uma necessidade, pois integrava seus respectivos universos sociocognitivos.

O uso das expressões *I am proficient in [skill]* e *I can speak [language]* corrobora as interpretações acima. Ambas emergiram com baixo número de ocorrência a partir da Av<sub>2</sub>, tendendo ao desaparecimento após 28 horas de contato com a língua. *I am proficient in [skill]* conservou 1 ocorrência da Av<sub>2</sub> para a Av<sub>3</sub>; portanto, é possível que em uma próxima avaliação a mesma não torne a ocorrer, como aconteceu com *My email is [email]*. Por outro lado, *I can speak [language]*, que emergiu no sistema com 3 ocorrências, não tornou a ocorrer na Av<sub>3</sub>. Mais uma vez parece-me que as expressões mais prototípicas relacionam-se com a realidade psicológica das participantes. Nenhuma das participantes era proficiente em informática, tampouco dominava uma língua estrangeira. Portanto, tiveram de inventar informações nas avaliações, o que implicou maior custo de processamento.

#### 4.3.3 Inclusão de língua mãe (ILM)

A **inclusão de língua mãe** (doravante **ILM**) foi o quarto mais frequente processo adaptativo, utilizado 20 vezes pelas aprendizes, tanto isoladamente quanto em conjunto com outras adaptações. O Quadro 8 mostra-nos como a **ILM** foi usada na primeira coluna, acompanhada de suas respectivas elocuições na segunda, por avaliação. A frequência de uso de cada expressão aparece na terceira coluna, seguida dos respectivos valores comunicativos.

---

**INCLUSÃO DE LÍNGUA MÃE**

<i>Variedades de Inclusão</i>	<i>Av1: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<b>ILM<sub>prag</sub>½<sub>port</sub></b>	▪ My email [ <i>intr.port.</i> ] φ [ <i>email+port.</i> ]	2	<b>baixo</b>
<b>ILM<sub>port</sub></b>	▪ φ φ φ [ <i>email port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
	▪ I can φ [ <i>lgg port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
	▪ I φ speak [ <i>lgg port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
<b>ILM<sub>prag</sub></b>	▪ I [ <i>intr. port.</i> ] φ φ φ [ <i>skill</i> ]	1	<b>parc. ou baixo</b>
	▪ I can [ <i>skill: Power Point</i> ] [ <i>intr.port</i> ]	2	
	▪ I am proficient in [ <i>intr. port.</i> ] [ <i>skill</i> ]	1	<b>alto</b>
<i>Variedades de Inclusão</i>	<i>Av2: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<b>ILM<sub>prag</sub>½<sub>port</sub></b>	▪ φ φ φ [ <i>email intr. port + port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
<b>ILM½<sub>port</sub></b>	▪ φ φ φ [ <i>email + port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
<b>ILM<sub>port</sub></b>	▪ My email φ [ <i>email port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
	▪ φ φ φ [ <i>email port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
	▪ /ãkã spæk/ [ <i>lgg port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
	▪ I can φ [ <i>lgg port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
<i>Variedades de Inclusão</i>	<i>Av3: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<b>ILM½<sub>port</sub></b>	▪ φ φ φ [ <i>email + port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
<b>ILM<sub>port</sub></b>	▪ I can speak [ <i>lgg port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
	▪ I φ speak [ <i>lgg port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
	▪ φ φ φ [ <i>lgg port.</i> ]	1	<b>baixo</b>
<b>ILM<sub>prag</sub></b>	▪ [ <i>intr.port</i> ] φ φ φ φ [n°]	2	<b>parcial</b>

Quadro 8: Sistema de uso por inclusão de língua mãe

Em termos de frequência, a maioria das elocuições ocorreu apenas uma vez, o que sugere alto grau de instabilidade. Além disso, a maioria dos casos de uso de **ILM** teve grau de inteligibilidade classificado como baixo, indicando que nos processos de **ILM** houve prejuízo da comunicação.

A **inclusão de língua mãe** é comum na aprendizagem de línguas adicionais, especialmente no nível inicial. É por meio de sua própria língua que o indivíduo apreende, representa e interage com o mundo que o cerca, e isso não seria diferente na aquisição de uma língua adicional. A **ILM** ancorou o discurso do aprendiz quando determinada palavra, sintagma ou expressão lhe fogia da mente durante a interação verbal. Como na comunicação

oral o processamento é *online*, a **ILM** surgiu como fator dinamizador do evento discursivo, já que durante uma conversa os interactantes não dispunham de um longo período de tempo para decodificar uma mensagem e respondê-la. Isso ocorreu não somente no nível linguístico, como também no nível pragmático. Dessa forma, a língua mãe apareceu, por exemplo, quando uma aprendiz pensava em voz alta.

**ILM<sub>port</sub>** e **ILM<sub>1/2port</sub>** referem-se à inclusão da língua portuguesa no rema, sendo que neste o português é usado parcialmente, enquanto naquele, em todo o rema. A resposta de Tina na Cena 17 sugere que entendeu a pergunta, porém demonstrou não ser capaz de responder seu email em inglês. Dessa maneira, Tina sinalizou para o professor sua limitação na língua-alvo usando sua língua para responder à pergunta. Como respondeu à pergunta imediatamente, penso que procurou imprimir ritmo à interação, já que sabia que estender o tempo de silêncio era estratégia discursiva despreferível, pois prejudicaria a interação. Na Cena 17, Tina deliberadamente ignorou o papel de “candidata ao emprego” previamente acordado para fechar o par pergunta-resposta da entrevista. Outro fator que parece justificar a atração do uso da língua portuguesa na fala da participante é que ambos o professor e a interactante são falantes nativos da mesma língua. Por conta disso, parece que Tina sentiu-se autorizada a infringir o papel discursivo a ela designado, já que seu parceiro interacional, o professor, a entenderia, e isso promoveria o fechamento do par pergunta-resposta ainda que de forma despreferível.

Como a resposta de Tina não satisfaz às condições discursivas estipuladas para a avaliação, a expressão teve seu grau de inteligibilidade classificado como baixo, indicando que não foi recuperada. O professor, por sua vez, ainda a estimulou a usar alguma estratégia de reparo por meio das perguntas *And in English? What's your email?*, porém sem sucesso. Dessa forma, o professor reafirmou seu papel de avaliador automaticamente lembrando Tina do papel que lhe cabia no referido contexto interacional.

T:	<b>Thank you. What's your email, Tina?</b>
Tina:	<b>→ tina ponto alves doze arroba hotmail ponto com.</b>
T:	<b>And in English? What's your email?</b>
Tina:	((balança a cabeça para o lado e para o outro)) (4.0)
T:	<b>tina ↑dot</b>
Tina:	(4.0) ((balança a cabeça de um lado para o outro))

Cena 17: Av<sub>1</sub> – Inclusão total da língua mãe no rema

Os exemplares de **ILM<sub>port</sub>** ocorreram em: *My email is [email]* e *I can speak [language]*, em que as palavras dentro dos colchetes, ou seja, os remas, foram articuladas em português e as expressões fora dos colchetes (temas) ou se conservaram ou sofreram outras variedades de adaptação, como **apagamento** e **pronúncia desviante**, como veremos na seção 4.3.7 desse capítulo, dedicado às **categorias mistas**. Constatei ocorrências de **ILM<sub>port</sub>** nas três avaliações, em 3 exemplares na Av<sub>1</sub> e Av<sub>3</sub>, e em 4 exemplares na Av<sub>2</sub>, fazendo desse tipo de **ILM** um fenômeno com alto grau de prototipicidade.

Já **ILM<sub>1/2port</sub>** ocorreu apenas na expressão *My email is [email]*, em que o rema foi parcialmente articulado em português e o tema passou por processo de **apagamento**. Constatei ocorrências de **ILM<sub>1/2port</sub>** em apenas 1 exemplar na Av<sub>2</sub> e Av<sub>3</sub>, fazendo dessa variedade um fenômeno com baixo grau de prototipicidade. Tal fato aponta a **ILM<sub>port</sub>** como estratégia mais preferível do que a **ILM<sub>1/2port</sub>**. A inteligibilidade pode explicar tal preferência.

**ILM<sub>prag</sub>** é a inclusão da língua mãe no nível pragmático da elocução. Ela não afeta a estrutura léxico-gramatical das expressões esperadas como resposta. Quando há interferência na sintaxe da expressão, isso significa que a **ILM** está inserida em uma **categoria mista** envolvendo **apagamento**, na maioria dos casos, ou **pronúncia desviante**. Sendo assim, a adaptação por **ILM<sub>prag</sub>** manifestou-se como pensamento em voz alta quando a aprendiz objetivava recuperar determinada expressão ou sinalizar que a mesma continuaria, como na Cena 18. Nos exemplos, tanto Paula quanto Jane utilizaram preenchimentos discursivos equivalentes (*°chovê°* e *>°como eu vou explicar°<*) no meio da expressão para recuperar o rema; e articularam-nos em voz baixa. Jane imprimiu ritmo rápido à fala, sugerindo que conhecia as regras interacionais pré-estabelecidas para a avaliação, bem como o fato de que devia imprimir ritmo ao discurso evitando prolongar o tempo de silêncio para além do que ela já havia feito. Dessa forma, ela conseguiu ganhar mais tempo para recuperar a expressão e fechar o par pergunta-resposta de forma satisfatória do ponto de vista linguístico.

As inclusões destacadas na Cena 18, apesar de infringirem algumas regras pragmáticas, não causaram prejuízo à inteligibilidade. A elocução de Paula conservou alto grau de inteligibilidade enquanto a de Jane, grau parcial.

Os casos de **ILM<sub>prag</sub>** ocorreram em: *I am proficient in [skill]* e *My telephone number is [n°]*, em que as inclusões de língua mãe ocorreram antes ou depois da expressão e entre o tema e o rema. Constatei ocorrências de **ILM<sub>prag</sub>** na Av<sub>1</sub> e Av<sub>3</sub>, em 3 exemplares na Av<sub>1</sub> e em 1 exemplar na Av<sub>3</sub>, fazendo desse tipo de **inclusão da língua mãe** um fenômeno mais próximo do centro prototípico.

T: **Thank you. And what are your computer skills?**  
 Paula: → I'm [profici\_proficient] i::n (.) °chovê° ((utilizando os dedos da mão esquerda para enumerar)) **Photoshop, Page Maker**, ((aponta a mão direita para T e a abana)) **ess\_esse negócio aí.**

T: °uhum° eh wha\_ what are your computer skills?  
 Jane: → I:: (5.0) >°como eu vou explicar°<=  
 =Word, Excel, Power Point,  
 T: **Ok. Thank you.**

Cena 18: Av<sub>1</sub> – Inclusão pragmática

Houve ainda variações na estratégia de uso da língua mãe. A  $ILM_{\text{prag}/\text{port}}$  consiste na combinação da inclusão do português no nível pragmático juntamente com a inclusão no nível léxico-gramatical da expressão. Como mostra a Cena 19, a interactante manifestou seu pensamento em voz alta articulando parte do rema da expressão em português. Tal produção foi classificada como de baixo grau de inteligibilidade, pois o uso da língua mãe tornou a elocução ininteligível para um interlocutor nativo. Na mesma cena, Mara usa a  $ILM_{\text{prag}/\text{port}}$  consciente de que tal adaptação seria uma estratégia despreferível. O uso de °ah vai° antecipou que a aprendiz lançaria mão de estratégia despreferível para fechar o par pergunta-resposta, porém foi a única opção que lhe restou para dar continuidade à interação, já que não dispunha de conhecimento na língua-alvo para fazê-lo.

T: ((move a cabeça de cima para baixo)) **Thank you. Erm:: what's your email, Mara?**  
 Mara: **My (2.0) email mara unde[r]line barbosa (8.0)** ((bate os lábios ensaiando a próxima fala, balançando a cadeira de um lado para o outro)) →°ah vai° arroba ((balança a cabeça de um lado para o outro)) **yahoo ponto com ponto bê erre.** ((fecha os olhos sorrindo e abaixa a cabeça))

Cena 19: Av<sub>1</sub> – Inclusão pragmática com inclusão parcial do português no rema

É importante ressaltar que a  $ILM_{\text{prag}/\text{port}}$  veio acompanhada de algumas estratégias não verbais que caracterizaram a consciência de Mara sobre as regras do discurso subjacentes ao evento. Mara fez uma pausa no meio da elocução para recuperar o restante do email, depois mexeu com os lábios e balançou a cabeça sinalizando que não conseguiria finalizar a sua ideia. Esse processo durou 8 segundos, o que, em se tratando de produção linguística *online*, representou uma longa pausa no discurso, sinalizando provável alto custo de processamento. Mara desistiu de tentar recuperar *at* e *dot* e renunciou que iria abdicar de seu

papel discursivo de “candidata ao emprego” e retomaria sua identidade de falante do português por meio da expressão °*ah vai*° articulada em tom mais baixo.

#### 4.3.3.1 A inclusão de língua mãe como categoria radial

Com base nos dados apresentados podemos discutir as inclusões mais e menos prototípicas de acordo com o número de exemplares, a inteligibilidade e as circunstâncias comunicativas que os propiciaram. Para tal integrei aspectos discursivos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, cognitivos e fonológicos à análise. A Figura 11 representa, na forma de uma categoria radial, os tipos de **inclusão de língua mãe** encontradas no corpus, de acordo com níveis de prototipicidade. Podemos então observar as adaptações mais e menos centrais no sistema de uso da produção oral das seis aprendizes iniciantes em inglês como língua adicional.

O sistema de uso do inglês das participantes tendeu a atrair para o centro prototípico as inclusões singulares: **ILM<sub>port</sub>** ou **ILM<sub>prag</sub>**. **ILM<sub>port</sub>** foi o fenômeno adaptativo mais prototípico com 10 ocorrências, constituindo a estratégia mais preferível das participantes. A inclusão **ILM<sub>prag</sub>**, concentrada na primeira camada radial, mostrou-se uma adaptação menos preferível, com 6 ocorrências. A diferença entre essa categoria adaptativa e o **ILM<sub>port</sub>**, que ocupa o centro prototípico da **ILM** na produção oral das aprendizes, sugere que as aprendizes preferiram fazer a interação avançar, mesmo que isso lhes custasse fechar o par pergunta-resposta de forma despreferível. Conseqüentemente, colocaram como fundo os aspectos sociopragmáticos da interação. Isso é compreensível, visto que a produção oral das participantes estava sendo avaliada. No entanto, acredito que a prática pedagógica para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais deve promover a discussão sobre e oportunizar o treinamento de estratégias discursivas para desenvolver a capacidade de usar a língua mãe como fundo e a língua-alvo como figura em eventos comunicacionais.

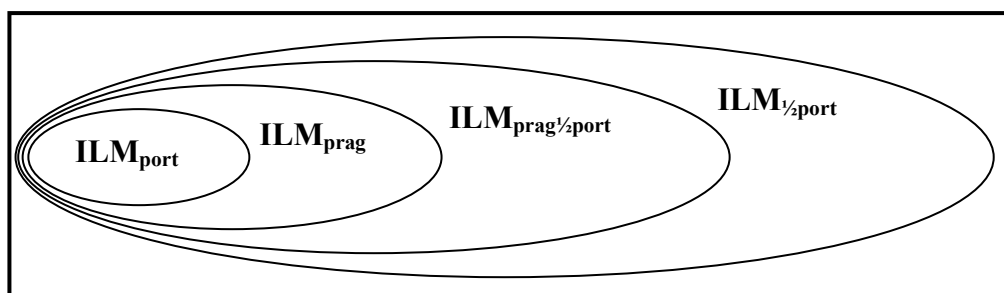


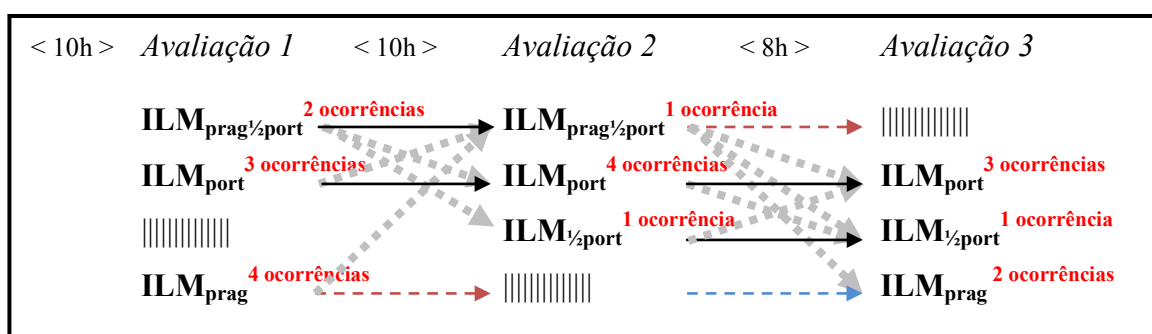


Figura 11: Inclusão de língua mãe na produção oral de iniciantes como categoria radial

#### 4.3.3.2 Trajetória das inclusões e o desenvolvimento da produção oral

A Figura 12 mostra, no sentido vertical, o conjunto de **inclusões de língua mãe** que ocorreram a cada avaliação e, no sentido horizontal, a trajetória de cada tipo. As setas identificam o tipo de trajetória entre uma avaliação e outra, e as regiões hachuradas sinalizam que não houve ocorrência de uma dada variedade de inclusão. Em sobrescrito aparecem os números de ocorrências de cada variedade de inclusão, o que me permitiu comparar as ocorrências entre as avaliações e analisá-las ao longo do tempo. A Figura 12 permite-nos também refletir sobre a relação entre o uso da língua mãe no apoio ao discurso e ao desenvolvimento da expressão oral em inglês nesse grupo de aprendizes. Como essas trajetórias se relacionaram com o desenvolvimento da prática oral das participantes ao longo de 28 horas?

De forma ampla, as trajetórias mostram que o sistema de uso do inglês conservou 3 tipos de **ILM** de variedades diferentes, em cada avaliação. Dessas variedades, apenas **ILM<sub>port</sub>** conservou-se nas três avaliações. **ILM<sub>prag½port</sub>** conservou-se até a Av<sub>2</sub>; **ILM<sub>½port</sub>** emergiu na Av<sub>2</sub> e manteve-se no sistema até Av<sub>3</sub>; e **ILM<sub>prag</sub>** emergiu na Av<sub>1</sub>, não se conservou na Av<sub>2</sub>, mas reemergiu na Av<sub>3</sub>. Na transição entre as fases adaptativas, podemos também observar na Figura 12 as bifurcações e junções que apontam para os processos adaptativos da **ILM**.



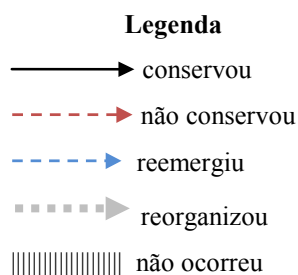


Figura 12: Trajetória das Inclusões de Língua Mãe de Av1 a Av3

Na Av<sub>2</sub>, i.e., após 20 horas, os exemplares emergiram em decorrência dos processos de bifurcação e junção de todas as variedades de **ILM** da Av<sub>1</sub>, fazendo emergir as seguintes variedades adaptativas: **ILM<sub>prag½port</sub>**, **ILM<sub>port</sub>** e **ILM<sub>½port</sub>**. Todas as que envolveram a inclusão do português foram classificadas como de baixo grau de inteligibilidade, pois comprometem a comunicação. Em contrapartida, as variedades que compreendiam somente inclusões pragmáticas tiveram seus graus de inteligibilidade classificados como alto ou parcial, já que não interferiram na sintaxe das elocuições, tornando-as mais propensas ao entendimento. Contudo, vale salientar que fatores discursivos como longas pausas na fala, pensamento em voz alta, dentre outros podem prejudicar a comunicação, provocando maior custo de processamento por parte dos interlocutores.

Na Av<sub>3</sub>, as variedades de **ILM** reorganizaram-se mais uma vez por meio de bifurcações e junções para fazer emergir **ILM<sub>port</sub>**, **ILM<sub>½port</sub>** e **ILM<sub>prag</sub>**. Apesar de a **ILM<sub>port</sub>** ter se conservado ao longo de 28 horas, ela também serviu de ponto de junção e bifurcação da Av<sub>2</sub> para a Av<sub>3</sub>. **ILM<sub>port</sub>** bifurcou-se na Av<sub>2</sub> para formar **ILM<sub>½port</sub>** na Av<sub>3</sub>, ao passo que emergiu na Av<sub>3</sub> como ponto de junção entre **ILM<sub>½port</sub>** e **ILM<sub>prag½port</sub>** na Av<sub>2</sub>. Tal fato corrobora a mútua causalidade dos sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN, 2008; HOLLENSTEIN, 2012) e o ensino-aprendizagem de línguas adicionais como um desses sistemas. O mesmo processo de bifurcação e junção ocorre nas demais variedades adaptativas.

No contexto de ensino aprendizagem de línguas adicionais, é inevitável que o aprendiz, especialmente o de proficiência inicial, use a sua língua para ancorar o discurso e/ou compensar a ausência de algum item lexical na língua-alvo. Isso vai ao encontro de estudos que apontam a língua mãe como filtro (positivo ou negativo) para aprendizagem (LAUFER & GIRSAI, 2008; LIGHTBOWN, 2000), e parecem ser evidências de alto grau de ansiedade (AHMADIAN, 2012). Conforme o tempo de contato com a língua inglesa, as participantes começaram a perceber a **ILM** como estratégia discursiva despreferível, já que o contexto comunicativo em que se encontravam era o da avaliação oral. Portanto, parece-me que a

avaliação criou a necessidade de suprimir o uso do português para tornar o discurso elegível a “uma boa nota”.

Independentemente de afetar negativa ou positivamente o desenvolvimento da expressão oral das aprendizes, o efeito da avaliação na produção oral pode ser uma justificativa plausível para a saída de  $ILM_{\text{prag}^{\frac{1}{2}}\text{port}}$  do sistema na  $Av_3$ , tendo em vista que a envolve interferências tanto nos aspectos pragmáticos quanto sintáticos, prejudicando a comunicação.

Além disso, a  $ILM_{\text{port}}$  e a  $ILM_{\text{prag}}$  seguiram diferentes trajetórias. Enquanto  $ILM_{\text{port}}$  manteve-se estável no sistema,  $ILM_{\text{prag}}$  não se conservou na  $Av_2$  e reemergiu na  $Av_3$ . Sendo assim,  $ILM_{\text{port}}$  foi a estratégia discursiva mais prototípica e  $ILM_{\text{prag}}$  veio na sequência. Penso que isso sucedeu-se porque a inclusão direta da língua mãe na expressão é um recurso imediato para a aprendiz comunicar-se em uma outra língua, especialmente quando não desenvolveu outras estratégias discursivas. Conforme o seu desenvolvimento ao longo do tempo, a aprendiz passou a dispor de outros recursos, como a  $ILM_{\text{prag}}$ , que, por ser mais instável, passou por processos de junção e formou  $ILM_{\text{prag}^{\frac{1}{2}}\text{port}}$  na  $Av_2$ , bifurcando-se para tornar a emergir na  $Av_3$  como  $ILM_{\text{port}}$ ,  $ILM_{\frac{1}{2}\text{port}}$  e  $ILM_{\text{prag}}$ . O esforço do sistema para conservar a  $ILM_{\text{port}}$  e  $ILM_{\text{prag}}$  como variedades centrais parece tornar explícito mais uma vez que o desenvolvimento de uma língua adicional, como o inglês, deve integrar conhecimento linguístico e pragmático, e conservar a inteligibilidade. Sendo assim, a prática pedagógica deve propiciar oportunidades de uso juntamente com reflexões sobre a dinâmica social de eventos conversacionais. Tais reflexões podem favorecer que o conhecimento das regras do discurso venha a ocupar o fundo no futuro, fazendo com que o aprendiz desenvolva-se como falante da língua-alvo.

#### 4.3.4 Substituição (SU)

A **substituição** (doravante **SU**) faz parte do rol das adaptações menos preferíveis do grupo, pois manifestou-se apenas 7 vezes, isoladamente e/ou em conjunto com outras adaptações. O Quadro 9 mostra-nos as variedades de **SU**, na primeira coluna; as respectivas elocuições nas quais ocorrem, na segunda coluna; a frequência de uso de cada expressão na terceira; e os respectivos valores comunicativos na quarta, por avaliação.

Em termos de frequência, todas as elocuições ocorreram apenas uma vez, o que sugere alto grau de instabilidade. Apesar disso, 4 variedades de **SU** tiveram seus graus de

inteligibilidade classificados como parciais, 3 baixos e 1 alto, indicando que a maior parte dos processos de SU não trouxe prejuízos à comunicação.

SUBSTITUIÇÃO			
<i>Variedades de Substituição</i>	<i>Av1: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
SUv.aux	▪ I am speak [language]	1	parcial
SUv.lig/adj/prep	▪ I can [skill: Power Point] [intr.port]	1	parc. ou baixo
	▪ I can [activity: *secretary] [intr.port]	1	baixo
<i>Variedades de Substituição</i>	<i>Av2: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
SUtema	▪ My /interəs/ $\phi$ [activity]	1	parcial
<i>Variedades de Substituição</i>	<i>Av3: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
SUrema	▪ My telephone number, sorry I don't have $\phi$	1	parcial
	▪ I am proficient $\phi$ student	1	baixo
SUtema	▪ My interest is [activity]	1	alto

Quadro 9: Sistema de uso por substituição

A **substituição** é um fenômeno que implica permutação de um fragmento de expressão por outro, muitas vezes para compensar falhas na recuperação de parte da elocução ou mesmo para aproximar uma determinada estrutura elocucional da forma empregada na língua mãe. Este último é o caso da **substituição de tema** (doravante  $SU_{tema}$ ).  $SU_{tema}$  ocorre quando a interactante substitui o tema da expressão por outro equivalente. No sistema de uso em questão, a  $SU_{tema}$  resultou na nominalização do adjetivo *interested*, consequentemente forçando a substituição do pronome *I* pelo adjetivo possessivo correspondente *My*, além da supressão da preposição *in*. Dessa forma, o tema do modelo *I am interested in [activity]* adaptou-se para *My interest is [activity]*. Tina foi quem lançou mão dessa estratégia, como ilustra a Cena 20. Na cena, a expressão agregou diferentes processos adaptativos como a **pronúncia desviante**, na  $Av_2$ . Na  $Av_3$ , passou a ser adaptada somente por  $SU_{tema}$ , apresentando uma estrutura sintática livre de interferências na estrutura. A despeito dessas adaptações,  $SU_{tema}$  conservou uma inteligibilidade parcial da expressão na  $Av_2$ , e total na  $Av_3$ , já que a estrutura sintática estava completa.

A Cena 20 mostra-nos também as pistas discursivas sinalizadas por Tina. Na  $Av_2$ , levou 4 segundos para substituir *I'm interested in* por *My [interəs]  $\phi$* , 3 para articular o rema,

e mais 7 para dar o turno ao professor. Tal fato não se repetiu na Av<sub>3</sub>, sugerindo que a aprendiz desenvolveu competência linguístico-pragmática, já que a recuperou completamente e levou menos tempo para articulá-la.

T:	<b>I'm Lesliê Mulico, and this is my assistant, Paula, ok?</b> ((aponta para Paula com a mão esquerda, mexe na franja com a mesma mão)) <b>hh a::hm can you tell me a little about yourself?</b> ((aponta discretamente para Tina com a mão esquerda))
Tina:	((com o cotovelo direito apoiado na mesa, mão direita encostada no maxilar)) <b>I am Tina?</b>
T:	((balança a cabeça para cima e para baixo))
Tina:	<b>I am Tina, I [laiv] Volta Redonda, (4.0) tsc</b> ((olha para um ponto imaginário a sua frente)) <b>→ my in_inter[es]</b> ((projeta o antebraço direito para frente e entreabre os dedos))
T:	<b>°Hmm°</b>
Tina:	(3.0) ((girando a mão direita entreaberta para frente)) <b>→ dance, ↑sports, (7.0)</b> ((coloca o dedo indicador na boca e fica pensando, olhando para cima e depois para baixo))

T:	((sorrindo, girando a mão direita para frente, palma para cima)) <b>hmm, where do you live, your professional skills, yo::ur a::hm interests,</b> ((coça a nuca com os dedos da mão direita))
Tina:	((olhando para cima com o maxilar apoiado na mão direita fechada, cotovelo sobre a mesa)) <b>I am Tina, →my intere[s::t] (1.0) is</b> ((projeta o antebraço direito para frente, girando a mão para frente)) <b>dancing, st[u::]ding, (3.0) English,</b>

Cena 20: Av<sub>2</sub> e Av<sub>3</sub> – Substituição de tema

O exemplar de **SU<sub>tema</sub>** ocorreu na expressão *I am interested in [activity]*, em que a expressão fora dos colchetes (tema) foi substituída por uma versão nominalizada, e o rema foi conservado, já que é a figura do discurso. A variedade ocorreu na Av<sub>2</sub> e na Av<sub>3</sub>, com 1 exemplar em cada e grau crescente de inteligibilidade, corroborando a ideia de que o aprendiz de línguas adicionais precisa de experiência com a língua-alvo ao longo do tempo para desenvolvê-la. Isso sugere que tal estratégia pode estar mais presente na fala de aprendizes com maiores níveis de proficiência.

Outra variedade presente na prática oral das aprendizes foi a **substituição de rema** (doravante **SU<sub>rema</sub>**). A **SU<sub>rema</sub>** consiste na substituição dos elementos mais salientes, ou seja, dos que desempenham papel de figura da elocução, como ilustra a Cena 21. Na cena, Helena trouxe como informação temática (figura) o fato de não possuir telefone, e para tal agregou o tema *My telephone number is* com a expressão *Sorry, I don't have φ*, transformando-a em

novo rema. Esse fenômeno demonstra que Helena começou a ser capaz de reunir dois fragmentos significativos em uma mesma expressão para cumprir seu propósito comunicacional. Isso porque *My telephone number is [nº]* e *Sorry, I don't have it* foram construções ensinadas e trabalhadas separadamente durante as aulas.

A aprendiz omitiu o verbo de ligação *is*, o que não impediu a comunicação, mas provocou prejuízos à sintaxe da expressão. Por isso, o grau de inteligibilidade foi classificado como parcial. Por outro lado, a  $SU_{rema}$  que ocorreu na expressão *I am proficient in [skill]* foi classificada como de baixo grau de inteligibilidade, pois substituiu o rema relacionado a habilidades computacionais (*Word, Excel, Powerpoint, etc.*) pelo de ocupações (*student*), como mostra a Cena 21. Dessa forma, a  $SU_{rema}$  pode apontar para a evolução ou para instabilidade da competência narrativa em um determinado espaço de tempo.

T: **I'm ok. Ahm, well, I'm Lesliê Mulico,** ((Helena balança a cabeça afirmativamente)) **you know that, and this is my assistant** ((aponta rapidamente para Jane)) **Jane, da Silva. Can you tell me a little** ((aponta para Helena rapidamente)) **about yourself?**

Helena: (4.0) **My name is Helena,** (1.0) **eh::** (4.0) ((passa a mão esquerda na cabeça e olha para sua diagonal superior direita)) **I, I [i]v[e]** ((coloca sua mão esquerda em cima da mesa)) **Pinheiral .hh** (3.0) **my** (1.0) **my [mɔbɪl]** (5.0) → **my telephone number** (2.0) ((coçando a cabeça com a mão direita apoiando seu cotovelo na mesa)) **sorry I don't have, [ɪm] interested** **eh::** (5.0) ((passa a mão direita na testa e coça o olho com o dedo anular)) **instere- interested** (1.0) **in power point** (1.0) **eh::** (7.0) → **I am proficient student,** ((balança cabeça de um lado para o outro marcando término da fala)) °S6°.

#### Cena 21: Av<sub>3</sub> – Substituição de rema

Houve também substituições envolvendo os fragmentos *am proficient in*, *am interested in* e o auxiliar *can*. Esse fenômeno marcou o surgimento da variedade **substituição de verbo de ligação, adjetivo e preposição** (doravante  $SU_{v.lig/adj/prep}$ ). Trata-se da coadaptação entre as expressões *I am proficient in [skill]* e *I can speak [language]*, de sentido equivalente e entre *I am interested in* e *I can speak [language]*. No primeiro caso a aprendiz substituiu o termo *am proficient in* pelo auxiliar *can*, resultando em *I can [skill: Power Point]*. Apesar de resultar em uma expressão sem o verbo principal, a inteligibilidade se conservou, pois o campo semântico de *can* foi suficiente para o interlocutor perceber que o falante referia-se à suas habilidades computacionais, fechando o par pergunta-resposta de forma a afetar a inteligibilidade parcialmente. No segundo caso, a interactante substituiu o

termo *am interested in* pelo auxiliar *can*, resultando em *I can [activity: \*secretary]*. Tal adaptação comprometeu a comunicação, já que a combinação entre *can* e *secretary* não permitiu o fechamento do par pergunta-resposta de forma satisfatória, pois a elocução tornou-se incoerente.

A Cena 22 exemplifica a  $SU_{v.lig/adj/prep}$ . Helena demonstrou precisar de suporte extra do professor, primeiramente para entender as perguntas e, posteriormente, para respondê-las. Para tal, o professor recorreu a diversas estratégias: parafraseou as perguntas, sinalizou com a cabeça, repetiu, enunciou palavras-chave (*Word* e *Power Point*) com entoação ascendente para sugerir exemplos de resposta preferíveis e pronunciou enfaticamente uma palavra da pergunta (e.g. *like* e *personal*) que forneceu pista contextual para uma resposta aceitável. Quando o professor perguntou sobre seus interesses pessoais (*What are your personal interests?*), Helena já havia sido exposta a vários modelos de uso pelo professor que poderiam ajudá-la. Isso parece ter motivado o uso indiscriminado do verbo auxiliar nas suas falas subsequentes. Portanto, um dos usos deu certo; o outro, não.

Quando Helena proferiu *I can secretary? só*, sinalizou que não sabia estruturar sintaticamente a resposta, mesmo tendo entendido a pergunta. Com isso, substituiu o tema *I am interested in* pelo auxiliar equivalente. Na elocução que segue (*I can  $\phi$  [skill: Power Point]*), o professor tornou a ajudá-la enunciando as palavras-chave da resposta com entoação ascendente. Ela poderia simplesmente ter repetido essas palavras em tom descendente, mas repetiu o tema da pergunta, apagando o verbo principal e utilizando *can* para substituir *am proficient in*, resultando na expressão *I can  $\phi$  Power Point*. A aprendiz parece ter conceptualizado a função de *can* como semelhante à de *be proficient in*. O uso indiscriminado do modal, no entanto, enfraquece essa interpretação. É mais provável que a aprendiz tenha memorizado as expressões sem levar em consideração o sentido e o contexto.

T: **What languages can you speak?**  
 Helena: (2.0) hh (4.0) **Eu não sei responder isso não. Mas eu sei que, eu sei que que significa.**

T: **Can you s[peak\_ can you speak English?]**  
 Helena: **[É. Sei falar, né?]**

T: ((balança a cabeça para cima e para baixo)) **É. Can you speak English? (2.0) Can you speak English? (2.0) Can you speak Portuguese?**

Helena: **É.**

T: **What languages can you speak?**  
 Helena: (2.0) I (.) can (2.0) **Português num é?, que responde?**

T: ((balança a cabeça para cima e para baixo e olha para o script)) **Thank you. Ahm, what are your personal interests?**

Helena: (3.0) **repete pra mim, professor.**

T: **Aham. What are your personal interests?**

Helena: (4.0) ((silêncio))

T: **Do you like, television?**

Helena: (3.0) **O que eu sei fazer de melhor?**

T: **<What are your> personal <interests?>**

Helena: ((estala os dedos)) **Meus interesses. (1.0) Meus interesses?**

T: ((balança a cabeça para cima e para baixo discretamente))

Helena: **→ (2.0) I can (6.0) ((com a mão esquerda na cabeça e depois na testa)) secretary? (2.0) só.**

T: **Thank you. What are your computer skills?**

Helena: (2.0) ((risos, depois coloca as duas mãos no rosto)) **repete pra mim professor.**

T: **What are your computer skills?**

Helena: (2.0) ((balança a cabeça de um lado para o outro))

T: **Word? Power Point? °What are your computer skills?°**

Helena: **→ I can (1.0) ((coçando o olho direito com as mãos entrelaçadas e os cotovelos apoiados na mesa)) Power Point, não sei o resto.**

Cena 22: Av<sub>1</sub> – Substituição de verbo de ligação, adjetivo e preposição

O modal *can* também foi substituído por *am*, constituindo casos de **substituição de verbo auxiliar** (doravante SU<sub>v.aux</sub>). Em *I am speak [language]*, podemos observar um deles na Cena 23. Diferentemente de Helena, Jane fechou o par pergunta-resposta prontamente, demonstrando compreensão da pergunta. Todavia, usou o verbo de ligação *am* ao invés do auxiliar *can*, tornando a expressão parcialmente inteligível, devido à interferência na estrutura sintática.

T: **Thank you. And what languages can you speak?**  
 Jane: **→ I'm speak [Portuguese].**

Cena 23: Av<sub>1</sub> – Substituição de verbo auxiliar



Casos de  $SU_{v.aux}$  e  $SU_{v.lig/adj/prep}$  ocorreram entre as expressões: *I can speak [language]* e *I am proficient in [skill]*, na Av1. Essas variedades de **substituição** não tornaram a ocorrer ao longo das 28 horas. Tal fato, aliado à baixa frequência de **substituições** no sistema, sugere que as aprendizes tenderam a lançar mão de outras estratégias adaptativas para ancorar seu discurso, tais como a reprodução dos modelos de linguagem oferecidos pelo professor e consolidados no uso em sala de aula, bem como o **apagamento**, como vimos na seção 4.3.1.

#### 4.3.4.1 A substituição como categoria radial

A Figura 13 representa, na forma de uma categoria radial, as variedades de **substituição** encontradas no corpus, de acordo com níveis de prototipicidade, ilustrando as adaptações de maior e menor representatividade no sistema de uso da produção oral das seis aprendizes iniciantes.

Como há pouca diferença entre as variedades de substituição, qualquer uma delas poderia se constituir estratégia discursiva prototípica, visto que apenas o  $SU_{rema}$  e um exemplar de  $SU_{v.lig/adj/prep}$  implicaram prejuízos à inteligibilidade. Todavia, vale lembrar que  $SU_{rema}$ , por exemplo, também marcou a emergência de sintaxe complexa com a elocução *My telephone number, sorry I don't have  $\phi$*  articulada pela mesma Helena na Cena 21. A instabilidade das variedades de **substituição** parece coadunar-se com o fato de essa categoria adaptativa ser uma das menos preferíveis, estando na sexta camada radial do sistema de uso das aprendizes.

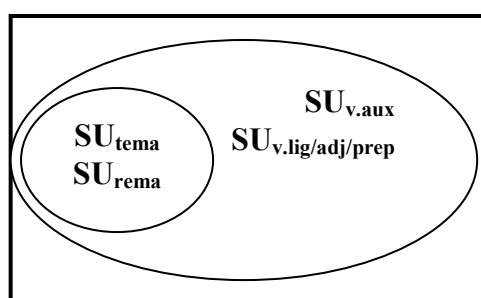


Figura 13: Substituição na produção oral de iniciantes como categoria radial

#### 4.3.4.2 Trajetória das substituições e o desenvolvimento da produção oral

No sentido vertical, a Figura 14 mostra o conjunto de **substituições** que ocorreram em cada avaliação; no sentido horizontal, a trajetória de cada tipo de **substituição**; as setas identificam o tipo de trajetória entre uma avaliação e outra e as regiões hachuradas sinalizam que não houve ocorrência de um dado tipo de **substituição**. Em sobrescrito aparece o número de ocorrências de cada tipo de **substituição**.

As trajetórias das **substituições** indicam que, à exceção de  $SU_{\text{tema}}$ , nenhuma se conservou de uma avaliação para outra.  $SU_{\text{v.aux}}$  e  $SU_{\text{v.lig/adj/prep}}$  ocorreram apenas na Av1;  $SU_{\text{tema}}$  emergiu na Av<sub>2</sub> e conservou-se até a Av<sub>3</sub>, e  $SU_{\text{rema}}$  ocorreu apenas na Av<sub>3</sub>. Nenhuma variedade de **SU** ocorreu mais de duas vezes ao longo de 28 horas de contato com a língua.

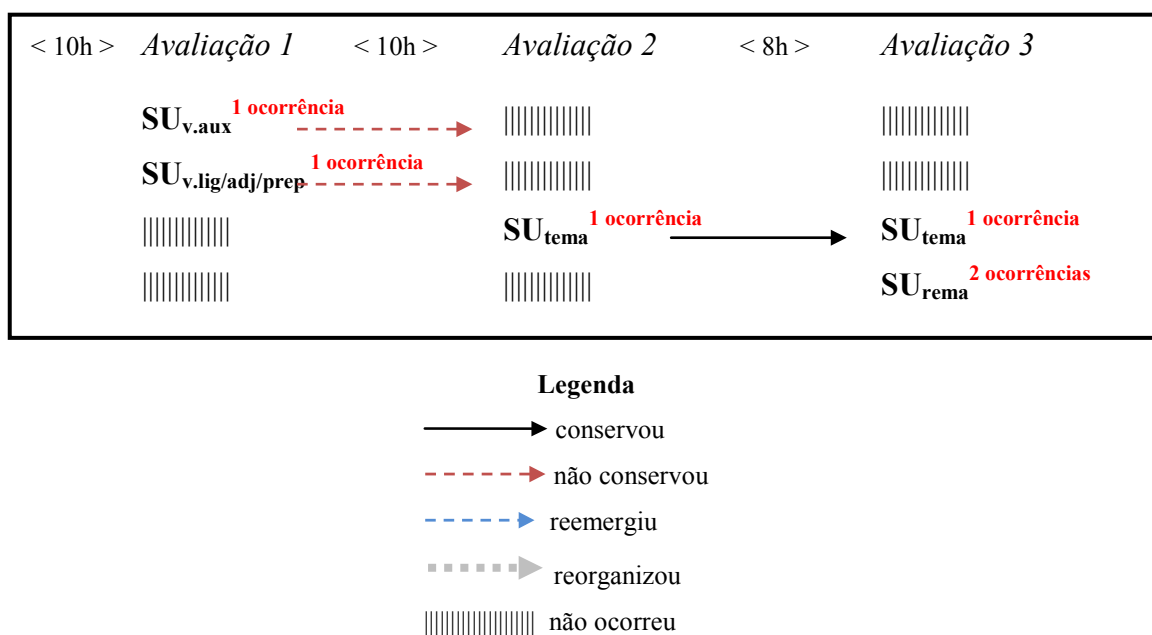


Figura 14: Trajetória das Substituições de Av1 a Av3

A trajetória da **SU** leva-me a supor que ela se manifestaria mais frequentemente em alunos com maior nível de proficiência, como mencionei na seção 4.3.4. Os dados mostram que houve conservação de apenas uma subcategoria adaptativa ( $SU_{\text{tema}}$ ), mesmo assim somente a partir de 20 horas de contato com a língua e com frequência baixa (1 ocorrência). Tendo em vista as expressões que passaram por esse processo no banco de dados, há três possíveis desdobramentos.

O primeiro baseia-se na interpretação de que a aprendiz conhecia duas (ou mais) formas de dizer a mesma coisa e optou por uma delas. Penso que isso pode ter ocorrido no

caso de *My interest is [activity]* (Cena 20) e *My telephone number, sorry I don't have  $\phi$*  (Cena 21). Na Cena 20, Tina demonstrou ter conseguido nominalizar o tema da expressão após 28 horas. Também demonstrou que percebeu o padrão entre as elocuições usadas em sala, já que três delas estruturam-se como *My X is Y: My name is [name], My phone number is [n<sup>o</sup>] e My email is [email]*. Portanto, parece ter substituído o tema de *I am interested in [activity]* para aproximar a expressão do padrão *My X is Y*, o que, aliás, também corresponde à estrutura sintática do português (SVO). Já Helena, na Cena 21, ao fazer a substituição do rema [*n<sup>o</sup>*] por *sorry I don't have  $\phi$* , parece ter percebido que ambos os fragmentos ocupam o mesmo espaço contextual na expressão *My telephone number is [n<sup>o</sup>]*. Além disso, Helena realmente não possuía telefone fixo, fazendo com que sua elocução na Cena 21 ganhasse status de verdade e gerasse um propiciamento para a comunicação. Dessa forma, a expressão como reflexo de sua realidade, a necessidade comunicativa, o conhecimento das formas de comunicar o número de telefone e o tempo de contato com a língua inglesa confluíram para a emergência de *My telephone number, sorry I don't have  $\phi$*  na fala da aprendiz.

O segundo desdobramento sugere que a falante sabia qual expressão usar para cumprir o propósito comunicativo, mas esqueceu parte dela, recorrendo a fragmentos de outra expressão que julgou coerente. Acredito que esse tenha sido o caso de *I am speak [language]* produzido por Jane na Av<sub>1</sub> (Cena 23). A aprendiz demonstrou ter compreendido a pergunta, mas não recuperou o verbo auxiliar *can*. Ao substituir *can* por *am*, demonstrou perceber que precisaria ocupar o espaço entre o sujeito *I* e o verbo *speak*, e que esse espaço deveria ser preenchido por um verbo auxiliar. Podemos também pensar que Jane fez uma aproximação entre as pronúncias de *can* e *am* abrindo mão da interrupção de [*k*] no som de *can*. Essa interpretação, entretanto, não me parece plausível, já que Jane pronunciou a forma contraída *I'm*, não havendo estrutura semelhante no caso de *I can*.

E o terceiro supõe que a aprendiz conhecia a palavra-chave da expressão, mas não a recuperou integralmente, levando-a a compensar com um fragmento aleatório, já que a interação oral demandou reação verbal à pergunta. Pode ter sido o caso de *I am proficient  $\phi$  student* e *I can [skill] [intr.port.]*, ambas produzidas por Helena (Cenas 21 e 22). Em *I can [skill] [intr.port.]*, após 10 horas de aula, Helena usou *can* para substituir *am proficient in* como apoio para os fragmentos não recuperados. Dessa forma, parece demonstrar que entendeu a pergunta. O mesmo ocorreu após 28 horas de aula com *I am proficient  $\phi$  student* (Cena 21). Helena substituiu o rema para fechar sua elocução, atendendo às demandas comunicativas da interação oral. Porém esse rema é uma opção despreferível, já que a expressão *I am proficient in* requer, no domínio ENTREVISTA DE EMPREGO, um complemento

referente a habilidades. Isso sugere que a Helena simplesmente memorizou as expressões sem se preocupar com seus significados e contextos de uso.

Esses desdobramentos permite-nos sugerir que a **substituição** pode a ser uma estratégia mais presente na prática oral de alunos com maior nível de proficiência. Em última análise, substituir significa optar por representar o pensamento de uma forma no lugar de outra, o que requer do aprendiz de línguas adicionais tempo de exposição, consciência do contexto e dos pares envolvidos na comunicação, competência comunicativa para formar seu repertório léxico-gramatical-pragmático-fonológico e desenvolver suas habilidades discursivas.

#### 4.3.5 Inclusão (INC)

A **inclusão** (doravante **INC**) pouco se manifestou no sistema de uso das participantes. Quando ocorreu, foi sempre em conjunto com o **apagamento**. O Quadro 10 ilustra as variedades de **INC** na primeira coluna e as elocuições nas quais as **INCs** ocorreram na segunda. Na terceira coluna, encontra-se a frequência de uso de cada expressão; e na quarta, os respectivos graus de inteligibilidade.

Adaptações de **INC** ocorreram 1 vez, exceto *I am live  $\phi$  [place]* que ocorreu 2 vezes na Av<sub>1</sub>. Contudo, todos os graus de inteligibilidade dos exemplares foram classificados como parciais, pois houve interferência na sintaxe sem prejuízo da comunicação.

<b>INCLUSÃO</b>			
<i>Variedades de Inclusão</i>	<i>Av1: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<b>INCv.lig</b>	▪ I am live $\phi$ [place]	<b>2</b>	<b>parcial</b>
<i>Variedades de Inclusão</i>	<i>Av2: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<b>INCv.lig</b>	▪ I am live $\phi$ [place]	<b>1</b>	<b>parcial</b>
<b>INCprag</b>	▪ What phone number? $\phi \phi \phi \phi$ [n°]	<b>1</b>	<b>parcial</b>
<i>Variedades de Inclusão</i>	<i>Av3: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<b>INCpron</b>	▪ I my live $\phi$ [place]	<b>1</b>	<b>parcial</b>

Quadro 10: Sistema de uso por inclusão

Isso pode ter ocorrido devido à maior exposição a casos de *I am* do que à de *I* seguido dos demais verbos no presente simples, o que parece ter ocorrido com a **inclusão de verbo de ligação** (doravante **INC<sub>v.lig</sub>**), conforme mostra a Cena 24. **INC<sub>v.lig</sub>** consiste na inclusão do verbo de ligação *am* na expressão *I live in [place]* entre o sujeito e o verbo, resultando em *I am live φ place*.

Uma outra possibilidade é pensar que, no nível sintático, Jane conceptualizou *I* e *am* como elementos indissociáveis (*chunk*), já que usou a forma contraída *I'm*. Tal fato também coaduna-se com a maior exposição à *I'm* do que *I live*, já que relatou no questionário sociocultural que era constantemente exposta ao verbo *to be* na escola onde estudava. Esses fatores conjugados talvez possam nos ajudar a compreender porque iniciantes, como a Jane, tendem a incluir o *am* após o pronome *I* em elocuições envolvendo hábitos ou ações repetitivas.

T:	And where do you live, Jane?
Jane:	→A::hm, I'm live Pinheiral.

Jane:	E::hm I am secretary, →I'm live Pinheiral, e:hrm I [interested] in [internet], I'm proficient in > Word, Excel, Power Point < (.) °mais o quê° (3.0) I can speak [Portuguese].
T:	°Uhum° ok, thank you. eh an_an_and what's your ↑email, ↓Jane?

Cena 24: Av<sub>1</sub> e Av<sub>2</sub> (respectivamente) – Inclusão de verbo de ligação

A **inclusão de pronome** (doravante **INC<sub>pron</sub>**) emergiu na fala de Jane na Av<sub>3</sub>, como mostra a Cena 25. Dessa vez, a aprendiz incluiu o pronome *my* entre o sujeito e o verbo da expressão *I live [place]*, resultando em *I my live φ [place]*, uma estratégia despreferível.

Pelo viés fonológico, *[m]* pode ter sido articulado não como pronome, mas como um preenchedor discursivo. Poderia inclusive ter sido transcrito como *I hmm I live [place]*, representando uma falsa entrada, ou ainda uma estratégia de autocorreção: *I'm\_ I live [place]*. Tal pista corrobora o entendimento de que há um processo contínuo de coadaptação em prol do desenvolvimento da expressão oral.

T: **I'm good. Well, I'm Lesliê Mulico and this is,** ((aponta rapidamente para Helena)) **my assistant, Helena da Rocha. Alright? Can you tell me** ((aponta para Jane rapidamente)) **a little about yourself?**

Jane: (3.0) ((risos)) **Ehm::** (2.0) ((se balançando na cadeira de um lado para o outro)) **My name [is] Jane, →I my live Pinheiral, erm I [interested] in internet,** ((olhando para sua diagonal direita superior)) **I proficient word and Power Point,** ((olha para baixo, franze os lábios, faz um sinal negativo com a cabeça)) **I::** (4.0) **can speak you,** (2.0) **I can speak português °português° uhm °mais o que que eu° =**

Cena 25: Av<sub>3</sub> – Inclusão de pronome

A inclusão pragmática (doravante  $INC_{\text{prag}}$ ) é uma variedade que consiste em repetir a pergunta antes de articular a resposta, como ilustra a Cena 26. Na Cena, Jane repetiu as palavras-chave da pergunta com entoação ascendente, a fim de confirmar sua compreensão; produziu °*What phone number?*° com volume de voz baixo, sinalizando que pensou em voz alta. A aprendiz fechou o par pergunta-resposta sem comprometer a inteligibilidade da resposta principal. Essa estratégia pode também ser um reflexo da transferência pragmática de modelos de uso do português para o inglês.

T: **Thank you. Eh, what's your phone number?**

Jane: **→ °What phone number?° (.) Eh nine, two,**

T: ((balança a cabeça afirmativamente, sobrancelhas para cima, e depois faz movimentos circulares com a mão esquerda para fazer Jane falar mais rápido)) **uhm uhm**

Jane: ((olhando para Sandra)) **four six, seven eight, double four.**

Cena 26: Av<sub>2</sub> – Inclusão pragmática

#### 4.3.5.1 A inclusão como categoria radial

A Figura 15 representa, na forma de uma categoria radial, as variedades de  $INC$  encontradas no corpus, de acordo com os níveis de prototipicidade e ilustrando as adaptações de maior e menor representatividade no sistema de uso da produção oral das seis aprendizes iniciantes. Trata-se de uma categoria instável no corpus, pouco utilizada pelas aprendizes.

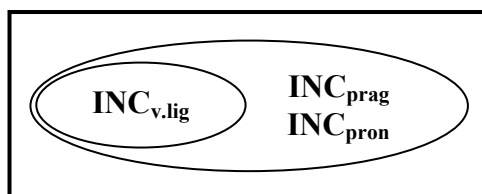


Figura 15: Inclusão na produção oral de iniciantes como categoria radial

#### 4.3.5.2 Trajetória das inclusões e o desenvolvimento da produção oral

No sentido vertical, a Figura 16 mostra o conjunto de **inclusões** que ocorreram em cada avaliação; no sentido horizontal, encontra-se a trajetória de cada variedade de inclusão; as setas identificam o tipo de trajetória entre uma avaliação e outra; as regiões hachuradas sinalizam que não houve ocorrência de um dado tipo de **inclusão**; e em sobrescrito aparece o número de ocorrências.

A Figura 16 permite-nos refletir sobre a relação entre as **inclusões** e o desenvolvimento da expressão oral em inglês das aprendizes. Como essas trajetórias relacionaram-se com o desenvolvimento da prática oral das participantes ao longo de 28 horas?

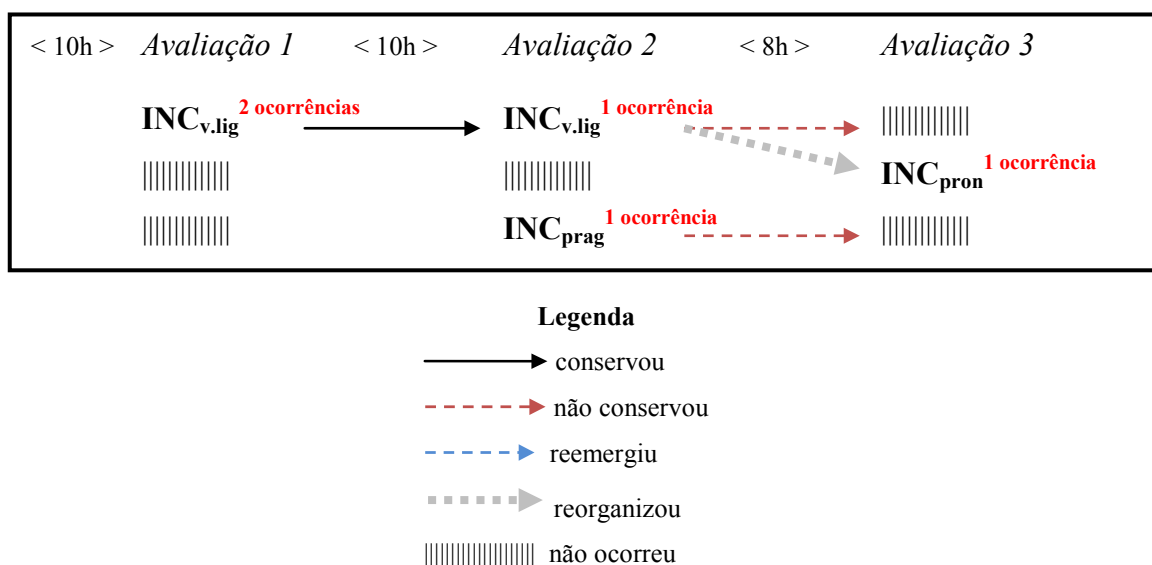


Figura 16: Trajetória das Inclusões de Av1 a Av3

O sistema atingiu o máximo de **INC** na Av<sub>2</sub>, após 20 horas, retornando ao número de variedades inicial após 28 horas, na Av<sub>3</sub>. Na transição entre fases, *I'm live Pinheiral* (**INC<sub>v.lig</sub>**) conservou-se até a Av<sub>2</sub> e adaptou-se para *I my live Pinheiral* (**INC<sub>pron</sub>**) na Av<sub>3</sub>.

Além disso,  $INC_{\text{prag}}$  emergiu na  $Av_2$ , não se conservando até a  $Av_3$ . Como essas variedades adaptativas apresentaram baixo número de ocorrências, à luz de nosso arcabouço teórico, podemos inferir que foram repelidas do sistema e/ou coadaptaram-se.

A Figura 16 mostra-nos que o número de ocorrências de cada subcategoria diminuiu com o tempo:  $INC_{v.\text{lig}}$  passou de duas para 1 e para 0, adaptando-se em  $INC_{\text{pron}}$ ;  $INC_{\text{prag}}$  emergiu com 1 ocorrência, sendo repelida do sistema 8 horas depois. Dessa forma, as expressões que passaram por processos de **inclusão** mostraram-se sensíveis às variações e pressões do sistema de uso da língua inglesa neste corpus, conforme o contato com os agentes envolvidos no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa, i.e., o professor, as aprendizes, o material didático e o meio.

#### 4.3.6 Pronúncia desviante (PD)

Assim como a **inclusão**, as expressões adaptadas por **pronúncia desviante** (doravante **PD**) ocorreram poucas vezes, tendo sido as menos utilizadas pelas aprendizes (5 ocorrências). O Quadro 11 mostra as variedades de **PD** na primeira coluna; na segunda, as respectivas elocuições; na terceira, a frequência de uso de cada expressão; e na quarta, os graus de inteligibilidade, por avaliação.

PRONÚNCIA DESVIANTE			
<i>Variedades de Pronúncia Desviante</i>	<i>Av1: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
<i>Variedades de Pronúncia Desviante</i>	<i>Av2: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>
PDp.art/nas/hg	▪ /iãa'larv/ $\phi$ [place]	1	baixo
PDhg	▪ I /larv/ $\phi$ [place]	1	baixo
PDnas/ab.vg	▪ /ãkã spek/ [lgg port.]	1	baixo
PDap. som final	▪ My /interes/ $\phi$ [activity]	1	parcial
PDp.art/nas	▪ /iãa/ proficient $\phi$ [skill]	1	baixo
<i>Variedades de Pronúncia Desviante</i>	<i>Av3: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Grau de Inteligibilidade</i>

Quadro 11: Sistema de uso por pronúncia desviante



Em termos de frequência, todas as elocuições ocorreram apenas uma vez e somente na Av<sub>2</sub>, o que sugere alto grau de instabilidade no corpus. Todas as adaptações por **PD** comprometeram a comunicação, à exceção da variedade envolvendo **apagamento do som final** (**PD<sub>ap.som final</sub>**), cujo grau de inteligibilidade foi classificado como parcial.

Parece-me natural que iniciantes tenham dificuldade de produzir sons do inglês, pois vários nem existem no português. Além disso, as aprendizes tinham contato com a língua-alvo uma vez por semana; isso é pouco se pensarmos no tempo como variável do processo de aprendizagem de LE (Ellis, 1997). Cabe ainda mencionar que falar em público e em outra língua pode ameaçar a face, especialmente com a presença de uma câmera; falar com a pronúncia “errada”, mais ainda. Isso pode também ter influenciado a produção oral das participantes.

Na Cena 27, a **pronúncia desviante do homógrafo** (doravante **PD<sub>hg</sub>**) manifestou-se na fala de Tina na expressão *I live in [place]*, em que *live* [**liv**] (verbo) adaptou-se para *live* [**larv**] (adjetivo). Tina lançou mão dessa estratégia a fim de responder à pergunta *Can you tell me a little about yourself?* no início da entrevista. A alteração na pronúncia de *live* implicou prejuízos à comunicação, pois fez com que o verbo “morar” se transformasse no adjetivo “ao vivo”, tendo sido classificada como de baixo grau de inteligibilidade. Caso a pergunta tivesse sido direta a expressão poderia ter sido classificada como de inteligibilidade parcial, mas não foi o caso.

T:	<b>I'm Lesliê Mulico, and this is my assistant, Paula, ok?</b> ((aponta para Paula com a mão esquerda, mexe na franja com a mesma mão)) <b>hh a::hm can you tell me a little about yourself?</b> ((aponta discretamente para Tina com a mão esquerda))
Tina:	((com o cotovelo direito apoiado na mesa, mão direita encostada no maxilar)) <b>I am Tina?</b>
T:	((balança a cabeça para cima e para baixo))
Tina:	<b>I am Tina, → I [larv] Volta Redonda,</b> (4.0) <b>tsc</b> ((olha para um ponto imaginário a sua frente)) <b>my in_[interəs]</b> ((projeta o antebraço direito para frente e entreabre os dedos))
T:	<b>°Hmm°</b>

Cena 27: Av<sub>2</sub> – Pronúncia desviante do homógrafo

Talvez, a pronúncia do “i” como [ai] em *live* deva-se ao fato de o grupo ter tido contato com as letras do alfabeto em inglês. Ao soletrar-se o alfabeto, pronuncia-se o “i” como [ai]. Tina pode ter generalizado essa pronúncia e a utilizado em várias instâncias em que a letra ocorreu. Não posso também deixar de mencionar a frequência com que o adjetivo

*live* ocorre na sociedade. É bem mais frequente que o verbo homógrafo. Além disso, como a vogal “i” aparece tanto no sujeito quanto no verbo, Tina pode também ter espelhado a pronúncia do sujeito “I” no verbo [laɪv]. Isso resultou em [aɪlaɪv] (*I live*).

Outra variedade de **pronúncia desviante** é o **apagamento do som final** (doravante **PD<sub>ap.som final</sub>**). **PD<sub>ap.som final</sub>** consiste na omissão do [t] final no substantivo *interest*, na expressão *My interest is [activity]*, devido ao prolongamento da sibilante [s]. Isso pode ter ocorrido porque o [t] ocupa a posição átona no substantivo *interest*. Na Cena 28, Tina recorreu a **PD<sub>ap.som final</sub>** provavelmente porque ao prolongar a sibilante [s] ela ganhou tempo para pensar no rema da expressão e assim fechar o par pergunta-resposta. O fato de ainda levar três segundos para dar continuidade à elocução e mais sete segundos para encerrá-la, corrobora essa interpretação. Tina investiu esforço em busca de mais palavras que lhe permitisse fechar o par.

Tina: **I am Tina**, → I [laɪv] **Volta Redonda**, (4.0) tsc ((olha para um ponto imaginário a sua frente)) → **my in\_intere[s:]** ((projeta o antebraço direito para frente e entreabre os dedos))  
 T: °Hm°  
 Tina: (3.0) ((girando a mão direita entreaberta para frente)) **dance, sports**, (7.0) ((coloca o dedo indicador na boca e fica pensando, olhando para cima e depois para baixo))

Cena 28: Av<sub>2</sub> – Pronúncia desviante: omissão do som final

Outro caso de **pronúncia desviante** é a **nasalização com abertura de som vocálico** (doravante **PD<sub>nas/ab.vg</sub>**): o sujeito é nasalizado e a vogal no verbo principal passa a ter um som aberto. Tal caso ocorreu na Cena 29. Nela, apesar de a pronúncia de Helena ter tornado baixo o grau de inteligibilidade da expressão, a aprendiz recuperou todos os elementos sintáticos: [ã] = *I* (sujeito), *can* = *can* (modal), [spek] = *speak* (verbo principal), e *Português* = *Portuguese* (complemento).

T: ((balança a cabeça de um lado para o outro))  
 Helena: ((com o cotovelo esquerdo apoiado na mesa e a mão na lateral do pescoço)) Eh:: [ĩã:] [laɪv] **Pinheiral** (2.0) [ĩã:] **proficien[t:]** (2.0) ((faz um assobio sequenciado e pausado)) **dance**, → [ã] **can [spek] ↑Português**. ((abaixa a mão e abaixa a cabeça fechando os olhos)) (10.0) ((bate o indicador na mesa constantemente))

Cena 29: Av<sub>2</sub> – Pronúncia desviante: nasalização com abertura vocálica

Outra variedade de **pronúncia desviante** ocorreu quando o ponto de articulação foi utilizado de forma equivocada, seguido de nasalização. Esse fenômeno foi codificado como **pronúncia desviante do ponto de articulação e nasalização** (doravante **PD<sub>p.art/nas</sub>**). Podemos encontrá-lo na Cena 30, onde ocorreu entre o sujeito e o verbo da expressão *I am proficient in [skill]*. Helena alterou a articulação esperada e pronunciou *I am*, resultando em [iã:]. Ela iniciou a elocução com os lábios semifechados favorecendo a nasalização de *I am* como dígrafo “nh” [ñ]. A ortografia do verbo também favorece uma pronúncia nasalizada, já que “m” e “n” são marcas ortográficas de nasalidade.

T: ((balança a cabeça de um lado para o outro))  
 Helena: ((com o cotovelo esquerdo apoiado na mesa e a mão na lateral do pescoço)) **Eh:: [iã:] [lav] Pinheiral (2.0)**  
**→ [iã:] proficien[t:] (2.0)** ((faz um assobio sequenciado e pausado)) **dance, [ã] can [spɛk] ↑Português.** ((abaixa a mão e abaixa a cabeça fechando os olhos)) (10.0)  
 ((bate o indicador na mesa constantemente))

Cena 30: Av<sub>2</sub> – Pronúncia desviante do ponto de articulação com nasalização

#### 4.3.6.1 A pronúncia desviante como categoria radial

A Figura 17 representa, na forma de uma categoria radial, todos os tipos de **PD** encontradas no domínio ENTREVISTA DE EMPREGO, de acordo com níveis de prototipicidade. Mostra-nos que as variedades de **PD** tiveram o mesmo número de ocorrências. Isso sugere que as adaptações envolvendo a pronúncia possuem pesos semelhantes. No entanto, alguns elementos repetem-se nas variedades de **PD**, como é o caso da nasalização, em três delas, e do ponto de articulação e homógrafo, em duas. Isso aponta a nasalização como estratégia recorrente, e, portanto, a mais prototípica.

As adaptações envolvendo a nasalização e o ponto de articulação emergiram em conjunto. A nasalização também associou-se à abertura de som vocálico para compensar a articulação de um som fechado com um som aberto (como no caso de *I can speak* pronunciada [ãkã spɛk]). Emergiu também como tentativa de regularização de sons (como na pronúncia espelhada de [ɑ] em [ɑlav], [iã:lav] e [ãkã spɛk]).

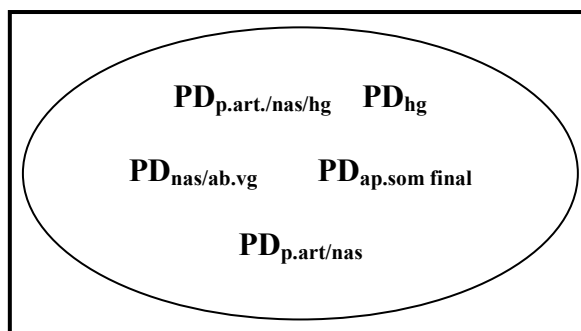
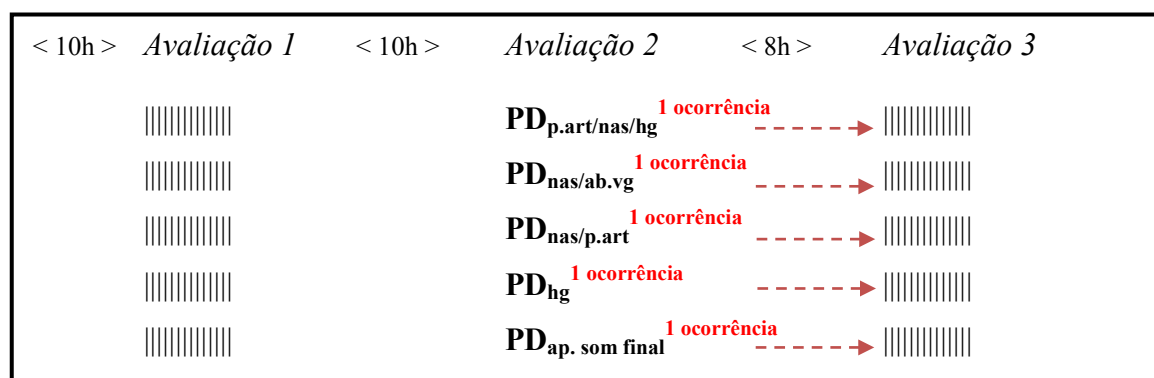


Figura 17: Pronúncia desviante na produção oral de iniciantes como categoria radial

#### 4.3.6.2 Trajetória da pronúncia desviante e o desenvolvimento da produção oral

No sentido vertical, a Figura 18 mostra o conjunto de **pronúncias desviantes** que ocorreram em cada avaliação; no sentido horizontal, encontra-se a trajetória de cada variedade de **PD** ao longo de 28 horas; as setas identificam o tipo de trajetória entre uma avaliação e outra; e as regiões hachuradas sinalizam que não houve ocorrência de uma dada pronúncia. Em sobrescrito, aparecem os números de ocorrências.



#### Legenda

- conservou
- - - - - → não conservou
- - - - - → reemergiu
- · · · · → reorganizou
- ||||| não ocorreu

Figura 18: Trajetória das Pronúncias Desviantes de  $AV_1$  a  $AV_3$

As trajetórias mostram que as adaptações concentraram-se na  $AV_2$ . Nenhuma se conservou até a  $AV_3$ . Tal fato sugere que adaptações na pronúncia foram instáveis. Além

disso, todas as adaptações por **PD** ocorreram 1 vez. Como houve concentração de **PD** no sistema de uso após 20 horas de contato com a língua, parece-me que as aprendizes passaram a experimentar mais com os sons da língua-alvo e que houve menos automonitoramento da fala durante a Av<sub>2</sub>.

#### 4.3.7 Categoria mista (CM)

A **categoria mista** (doravante **CM**) consiste na combinação de variedades adaptativas do sistema de uso das participantes; é o ponto de junção entre as adaptações existentes. Foi o terceiro processo adaptativo mais recorrente, tendo ocorrido 31 vezes no corpus.

O Quadro 12 ilustra as **CMs**, mostrando-nos os modos como foram usadas (primeira coluna), suas respectivas elocuições (segunda), a frequência de uso (terceira), e a classificação dos respectivos graus de inteligibilidade (quarta). A maioria das elocuições ocorreu apenas uma vez: 10 casos de **CM** foram classificados como de inteligibilidade parcial e 19 como baixo, demonstrando ser uma categoria instável.

#### CATEGORIA MISTA

<i>Variedades de Categoria Mista</i>	<i>Av1: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Graus de Inteligibilidade</i>
<b>ILMport+APtema</b>	▪ φ φ φ [email port.]	1	baixo
<b>ILMport+APv.princ</b>	▪ I can φ [lgg port.]	1	baixo
<b>ILMport+APv.aux</b>	▪ I φ speak [lgg port.]	1	baixo
<b>ILMprag+APtema</b>	▪ [intr. port.] φ φ φ [activity]	1	baixo
<b>ILM prag<sup>1/2</sup>port+APv.lig</b>	▪ My email [intr.port.] φ [email + port.]	2	baixo
<b>ILMprag+APv.lig/adj/prep</b>	▪ I [intr. port.] φ φ φ [skill]	1	parcial
<b>INCv.lig+APprep</b>	▪ I am live φ [place]	2	parcial
<b>SUv.lig/adj/prep+ILMprag</b>	▪ I can [skill: Power Point] [intr.port]	1	parc. ou baixo
	▪ I can [activity: *secretary] [intr.port]	1	baixo
<i>Variedades de Categoria Mista</i>	<i>Av2: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Graus de Inteligibilidade</i>
<b>ILMport+APtema</b>	▪ φ φ φ [email port.]	1	baixo
<b>ILM<sup>1/2</sup>port+APtema</b>	▪ φ φ φ [email + port.]	1	baixo
<b>ILMport+APv.princ</b>	▪ I can φ [lgg port.]	1	baixo

<b>ILMport+APv.lig</b>	▪ My email $\phi$ [email <i>port.</i> ]	1	baixo
<b>ILMport+PD</b>	▪ /ãkã spɛk/ [lgg <i>port.</i> ]	1	baixo
<b>ILMprag<sup>1/2</sup>port+APtema</b>	▪ $\phi \phi \phi$ [email <i>intr. port + port.</i> ]	1	baixo
<b>PD+APprep</b>	▪ I [larv] $\phi$ [place]	1	baixo
	▪ [iñã: larv] $\phi$ [place]	1	baixo
	▪ [iñã:] proficient $\phi$ [skill]	1	baixo
<b>INCv.lig+APprep</b>	▪ I am live $\phi$ [place]	1	parcial
<b>INCprag+APtema</b>	▪ What phone number? $\phi \phi \phi \phi$ [n°]	1	parcial
<b>SUtema+PD+APv.lig</b>	▪ My /interɛs/ $\phi$ [activity]	1	parcial
<i>Variedades de Categoria Mista</i>	<i>Av3: estrutura elocucional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Graus de Intelligibilidade</i>
<b>ILMport+APtema</b>	▪ $\phi \phi \phi$ [email <i>port.</i> ]	1	baixo
<b>ILMport+APv.aux</b>	▪ I $\phi$ speak [lgg <i>port.</i> ]	1	baixo
<b>ILMprag+APtema</b>	▪ $\phi \phi \phi$ [email + <i>intr. port.</i> ]	1	parcial
	▪ [ <i>intr. port.</i> ] $\phi \phi \phi \phi$ [n°]	2	parcial
<b>INCpron+APprep</b>	▪ I my live $\phi$ [place]	1	parcial
<b>SUrema + APpron</b>	▪ My telephone number, sorry I don't have $\phi$	1	parcial
<b>SUrema + APprep</b>	▪ I am proficient $\phi$ student	1	baixo

Quadro 12: Sistema de uso por categoria mista

O Quadro 12 mostra-nos também que houve uma frequência maior de **CMs** envolvendo **AP** (apagamento) e **ILM** (inclusão de língua mãe), o que sugere que as aprendizes optaram preferencialmente por essas variedades para ancorar o discurso. Em contrapartida, **CMs** envolvendo **SU**, **INC** e **PD** ocorreram com menor frequência, sugerindo maior despreferência.

Na Cena 31, Tina apagou o tema da expressão em decorrência da pergunta, como já discutido na seção 4.3.1, e produziu o rema em português (**ILM<sub>port</sub>+AP<sub>tema</sub>**). Em outras palavras, não produziu a expressão que completaria a cena comunicativa, embora tenha entendido a pergunta. Portanto, sua elocução foi classificada como de alto grau de inteligibilidade.

T:	<b>Thank you. What's your email, Tina?</b>
Tina:	→ <b>tina ponto alves doze arroba hotmail ponto com.</b>
T:	<b>And in English? What's your email?</b>
Tina:	((balança a cabeça para o lado e para o outro)) (4.0)
T:	<b>tina ↑dot</b>
Tina:	(4.0) ((balança a cabeça de um lado para o outro))

Cena 31: Av<sub>1</sub> – Inclusão do português no rema com apagamento de tema

Na Cena 32, Jane recuperou parte do rema em inglês, parte em português e apagou o tema (**ILM<sub>½port</sub>+AP<sub>tema</sub>**). Apesar de ter recuperado a expressão, usou o português no meio da elocução prejudicando a inteligibilidade na medida em que o interlocutor pode ser levado a interpretar *arroba* como parte do prenome do endereço de email, antes da preposição *at*. Por isso, o grau de inteligibilidade da elocução de Jane foi classificado como baixo.

T:	°Uhum° <b>ok, thank you. eh an_an_and what's your</b> ↑ <b>email</b> , ↓ <b>Jane?</b>
Jane:	→ ((risos)) <b>janinha (.)</b>
T:	((movimenta a mão direita rapidamente em círculo para frente)) <b>no, go ahead.</b>
Jane:	→ <b>arroba girls (.) dot ↑com?</b>

Cena 32: Av<sub>2</sub> – Inclusão parcial do português no rema com apagamento de tema

Mara, na Cena 33, usou o português em parte do rema e omitiu o verbo *speak* da expressão *I can speak [language]*, fazendo uma adaptação por **ILM<sub>port</sub>+AP<sub>v.princ.</sub>**. A presença do *[s]* antes de *Português* sugere que a aprendiz reconheceu que o espaço entre o auxiliar *can* e o rema *Portuguese* deve ser preenchido. Entretanto, a estratégia discursiva utilizada não foi suficiente para fazer-me compreender a elocução imediatamente; por isso, foi classificada como de baixo grau de inteligibilidade.

Mara: (2.0) **I live in Pinheiral** (9.0) ((olha para o cartão de Ane para checar se ela escreveu a informação)) **e::h**

T: **No, forget about her.** ((estica o braço direito e afasta o ar com a mão em direção a Ane)) **Can you tell me.** ((movimenta a mão direita apontando para Mara e para si, alternadamente)) **Don't wait for her** ((afasta o ar com a mão direita em direção a Ane, com o braço mais recolhido)) > **num espera ela não < don't wait for her. Tell me.** ((aponta para Mara e trás a mão direita para si, apóia o maxilar com a mesma mão))

Mara: → **<I c[a]n sPortuguês>** (7.0) ((olha para baixo, balança a cabeça de um lado para o outro))

Cena 33: Av<sub>2</sub> – Inclusão do português no rema com apagamento de verbo principal

Na cena 34, Helena omitiu o verbo de ligação *is* e articulou o rema em português, fazendo uma adaptação por **ILM<sub>port</sub>+AP<sub>v.lig.</sub>**. Mais uma vez, a elocução comprometeu a comunicação. Além disso, a aprendiz ficou 8 segundos em silêncio, aparentemente tentando recuperar a expressão *My email is [email]*; usou também gestos, ((*olhar para baixo e balançar a cabeça de um lado para o outro*)), para ganhar tempo. Como mesmo assim não conseguiu recuperar o rema, acelerou o ritmo da fala, marcando o fragmento >*laureano arroba hotmail ponto com*< pragmaticamente e sinalizando o custo de processamento/recuperação da expressão. O grau de inteligibilidade da expressão *My email is [email]* também foi classificado como baixo.

T: **Ok, Helena.** ((projeta sua cabeça para frente)) **What's your email?**

Helena: (4.0) ((faz sinal com a mão para esperar)) (4.0) → **My email helena >laureano arroba hotmail ponto com<**

Cena 34: Av<sub>2</sub> – Inclusão do português no rema com apagamento de verbo de ligação

Na cena 35, Mara omitiu o auxiliar *can* da expressão *I can speak [language]* e produziu o rema em português, resultando em *I speak Português*, uma adaptação por **ILM<sub>port</sub>+AP<sub>v.aux.</sub>**. A omissão do verbo auxiliar *can* tornou parcial o grau de inteligibilidade da expressão, pois, como discutido em 4.3.1, *I can speak [language]* e *I φ speak [language]* são estruturas sintáticas possíveis e de sentido equivalentes na língua inglesa no domínio ENTREVISTA DE EMPREGO.



Mara: ((se balançando na cadeira de um lado para o outro))  
**My name is Mara, I I live in Pinheiral, →I speak**  
**Português**, ((olhando para cima e depois para baixo)) (1.0)  
**I:: °in ° i::nter[e]sted]** (1.0) ((fecha os olhos, balança a  
 cabeça para o lado e para outro)) **danc[e] and música,**=

Cena 35: Av<sub>3</sub> – Inclusão do português no rema com apagamento de verbo auxiliar

**ILM<sub>port</sub>+PD** trata-se do uso do português no rema aliado à pronúncia desviante do tema, como mostra a Cena 36. Helena marcou todos os elementos constituintes da expressão e produziu a expressão sem pausas, o que sugere que a participante conseguiu recuperá-la integralmente, como discutido em 4.3.2. Todavia, a aprendiz desconfigurou a expressão fonologicamente e articulou o rema em português. Com duas estratégias despreferíveis, a elocução de Helena foi classificada como de baixo grau de inteligibilidade.

Helena: ((com o cotovelo esquerdo apoiado na mesa e a mão na lateral do pescoço)) **Eh:: [iãa:] [laiv] Pinheiral (2.0) [iãa:]**  
**proficien[t:] (2.0)** ((faz um assobio sequenciado e pausado)) **dance, →[ã] can [spæk] ↑Português.** ((abaixa a  
 mão e abaixa a cabeça fechando os olhos)) (10.0)  
 ((bate o indicador na mesa constantemente))

Cena 36: Av<sub>2</sub> – Inclusão do português no rema com pronúncia desviante

Já a Cena 37 mostra um caso de **ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>tema</sub>**, que combina a **inclusão pragmática da língua mãe** e o **apagamento do tema**. Como discutido na seção 4.3.3, a **ILM<sub>prag</sub>** é o uso da própria língua na tentativa de comunicar-se na língua-alvo. Tina lançou mão desse recurso primeiramente como preenchedor de espaço e posteriormente para confirmar o entendimento da pergunta. Tina levou mais de 8 segundos para recuperar a expressão, sugerindo que a recuperação de *I am interested in [activity]* demandou custo de processamento. Como as estratégias discursivas de Tina também demandaram esforço do professor como interlocutor, a comunicação foi comprometida e a elocução classificada como de baixo grau de inteligibilidade. A referida adaptação tornou a ocorrer em outras expressões após 28 horas de contato com a língua, mas já com maior grau de inteligibilidade, como mostro no Quadro 12.

T: **What are your personal, personal interests?**  
 Tina: (8.0) ((olha para cima, para baixo, levanta a cabeça para a diagonal superior esquerda)) → **hh °ai°** ((risos)) **°(ninguém merece)°**  
 T: ((sorrindo)) **Relax.**  
 Tina: **E::h** (.) **é o que eu gosto de fazer?** ((aponta para si mesma com a mão direita))  
 T: **Uhum** ((balançando a cabeça para cima e para baixo, com as sobrancelhas levantadas e sorrindo))  
 Tina: →**↑Dance** (2.0) **↓dance.** ((projeta sua mão direita para frente, palma para cima, como uma catapulta))

Cena 37: Av<sub>1</sub> – Inclusão pragmática com apagamento de tema

A Cena 38 ilustra a mistura entre **inclusão pragmática** do português em parte do rema e o **apagamento do verbo de ligação**:  $ILM_{\text{prag}/\text{port}} + AP_{\text{v.lig}}$ . Mara apagou o verbo de ligação *is*, interrompeu o fluxo do rema por 8 segundos e recorreu à expressão corporal (movimento de lábios) para tentar recuperar *at* e *dot*. Mesmo assim, não conseguiu produzir o restante do rema da expressão *My email is [email]* em inglês, sendo forçada a recorrer ao português para fechar o par pergunta-resposta. Por ser uma estratégia despreferível, a aprendiz iniciou a elocução com o preenchedor de espaço *°ah vai°*, em tom baixo e ritmo acelerado. Recorreu também a gestos, como apontar para si mesma e colocar a palma da mão para cima, além de pausas. Mesmo assim, recuperou/produziu a expressão parcialmente, prejudicando a inteligibilidade e o processo de comunicação.

T: ((move a cabeça de cima para baixo)) **Thank you. Erm:: what's your email, Mara?**  
 Mara: → **My** (2.0) **email mara unde[r]line badini** (8.0) ((bate os lábios ensaiando a próxima fala, balançando a cadeira de um lado para o outro)) **°ah vai° arroba** ((balança a cabeça de um lado para o outro)) **yahoo ponto com ponto bê erre.** ((fecha os olhos sorrindo e abaixa a cabeça))

Cena 38: Av<sub>1</sub> – Inclusão pragmática com uso do português em parte do rema e com apagamento de verbo de ligação

Na cena 39, Mara conjugou a **inclusão pragmática**, a **inclusão da língua mãe** em parte do rema e o **apagamento do tema**:  $ILM_{\text{prag}/\text{port}} + AP_{\text{tema}}$ . Trata-se do mesmo par pergunta-resposta da Cena 38, porém com 20 horas de contato com a língua. Dessa vez, demorou menos tempo para fechar o par pergunta-resposta, além de recuperar o *at*. No entanto, levou 10 segundos para completar o rema, atingindo parcialmente seu objetivo

comunicativo. Apesar de a produção oral de Mara ter melhorado, possivelmente ainda prejudicaria a comunicação com um nativo do inglês, pois usou *at* repetidas vezes, resultando em *at ponto com, at pont\_ponto bê erre*. Levando isso em consideração, o grau de inteligibilidade da elocução de Mara foi classificado como baixo.

T: **Thank you. Ah\_ah\_wh\_what's\_ah\_what's your email?**  
 °eh\_° ((apoia o queixo no espaço entre o dedo indicado e polegar da mão direita))  
 Mara: → <mará, underline, ((coça a cabeça)) badini> (3.0)  
 ((coloca seu queixo para dentro da gola do casaco e mexe no feixe Clair, olha para cima)) at (4.0) ((leva o polegar esquerdo a boca)) yahoo (6.0) eh °ai meu Deus° at ponto com, at pont\_ponto bê erre. ((olha para baixo, com os olhos fechados e balançando a cabeça de um lado para o outro))

Cena 39: Av<sub>2</sub> – Inclusão pragmática com uso do português em parte do rema e com apagamento de tema

A Cena 40 traz um caso de **inclusão pragmática** acompanhada de **apagamento do verbo de ligação, adjetivo e preposição** na expressão *I am proficient in [skill]* (ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>v.lig/adj/prep</sub>). Jane prolongou a pronúncia de *I* e levou 5 segundos tentando produzir o restante do tema. Ela então articulou o preenchedor de espaço >°*como eu vou explicar*°<, recorrendo à língua mãe de forma rápida e com volume baixo, provavelmente por saber que o uso do português seria um recurso despreferível. Por fim, fechou o par pergunta-resposta sem grandes prejuízos à inteligibilidade.

T: °uhum° eh wha\_what are your computer skills?  
 Jane: →I:: (5.0) >°como eu vou explicar°<=  
 = Word, Excel, Power Point,

Cena 40: Av<sub>1</sub> – Inclusão pragmática com apagamento de verbo de ligação, adjetivo e preposição

Passo agora a descrever combinações que envolveram inclusão (INC) com apagamentos de preposição (AP<sub>prep</sub>) ou de tema (AP<sub>tema</sub>), bem como pronúncia desviante (PD) com AP<sub>prep</sub>.

Na Cena 41, Helena combinou adaptações de **pronúncia desviante** com **apagamento de preposição**: PD+AP<sub>prep</sub>. Desviou-se da pronúncia-alvo no ponto de articulação de *I am*,

ao partir do fonema [i:] e não de [aɪ]. Isso fez surgir o dígrafo nasal [ɲ], provavelmente devido à interferência do português e da ortografia. Posteriormente, Helena substituiu o fonema [ɪ] do verbo *live* pelo fonema [aɪ] do adjetivo homógrafo, transformando o verbo em adjetivo [laɪv]. Além disso, apagou a preposição *in* da expressão *I live in [place]* e recuperou o rema *Pinheiral*, já que é a informação temática (figura) na expressão. Processo semelhante ocorreu na expressão *I am proficient in [skill]*. Por interferir na compreensão do interlocutor, classifiquei o grau de inteligibilidade da elocução como baixo.

Helena: ((com o cotovelo esquerdo apoiado na mesa e a mão na lateral do pescoço)) → **Eh:: [iãa:] [laɪv] Pinheiral** (2.0)  
 → **[iãa:] proficien[t::]** (2.0) ((faz um assobio sequenciado e pausado)) **dance, [ã] can [spek] ↑Português**. ((abaixa a mão e abaixa a cabeça fechando os olhos)) (10.0)  
 ((bate o indicador na mesa constantemente))

Cena 41: Av<sub>2</sub> – Pronúncia desviante com apagamento de preposição

Na Cena 42, Jane combinou a **inclusão de verbo de ligação** com o **apagamento da preposição**: **INC<sub>v.lig</sub>+AP<sub>prep</sub>**. Incluiu o verbo *am* entre *I* e *live* possivelmente para preparar a articulação do restante da expressão, como discutido em 4.3.5, e omitiu a preposição *in*, que não impactou a compreensão, já que se trata de palavra com menor grau de saliência cognitiva (cf. seção 4.3.1).

Jane: **E::hm I am secretary, → I'm live Pinheiral, e:hrm I [interested] in [internet], I'm proficient in >Word, Excel, Power Point< (. °mais o quê° (3.0) I can speak [Portuguese].**

Cena 42: Av<sub>1</sub> – Inclusão de verbo de ligação com apagamento de preposição

Já na cena 43, Jane incluiu o pronome *my* após o sujeito *I* e omitiu a preposição *in* (**INC<sub>pron</sub>+AP<sub>prep</sub>**). A inclusão de *my*, como discutido em 4.3.5, pode ter emergido da necessidade de apoio articulatório para dar continuidade à elocução. Além disso, como no caso da cena 43, voltou a omitir a preposição *in*, elemento com menor grau de saliência cognitiva na expressão. Em outras palavras, não houve grandes perdas para a inteligibilidade.

Jane: (3.0) ((risos)) **Ehm::** (2.0) ((se balançando na cadeira de um lado para o outro))  
**My name [is] Jane, →I my live Pinheiral, erm I [interested] in internet,** ((olhando para sua diagonal direita superior)) **I proficient word and Power Point,** ((olha para baixo, franze os lábios, faz um sinal negativo com a cabeça))  
**I::** (4.0) **can speak you,** (2.0) **I can speak português °português° uhm °mais o que que eu° =**

Cena 43: Av<sub>3</sub> – Inclusão de pronome com apagamento de preposição

Jane voltou a combinar adaptações, como mostra a cena 44: um caso de inclusão pragmática e apagamento de tema: **INC<sub>prag</sub>+AP<sub>tema</sub>** na expressão *My phone number is [n<sup>o</sup>]*. A aprendiz acelerou seu ritmo de fala e repetiu a pergunta para confirmar o que havia compreendido; depois, omitiu o tema na resposta. Como discutido em 4.3.1, o apagamento de tema é uma estratégia preferível discursivamente como resposta a uma pergunta direta. Dessa forma, apesar de a expressão °*What phone number?*° ainda não corresponder ao modelo de uso da língua-alvo, Jane conseguiu fechar o par pergunta-resposta sem prejudicar a comunicação. Dessa forma, o grau de inteligibilidade da elocução foi classificado como parcial.

T: **Thank you. Eh, what's your phone number?**  
 Jane: **→ °What phone number?° (.) Eh nine, two,**  
 T: ((balança a cabeça afirmativamente, sobrancelhas para cima, e depois faz movimentos circulares com a mão esquerda para fazer Jane falar mais rápido)) **uhm uhm**  
 Jane: ((olhando para Sara)) **four six, seven eight, double four.**

Cena 44: Av<sub>2</sub> – Inclusão pragmática com apagamento de tema

Para fechar a descrição e discussão das categorias mistas, ilustro casos de adaptações que combinaram a **substituição de tema (SU<sub>tema</sub>)**, a **substituição de rema (SU<sub>rema</sub>)** e de **verbo de ligação, adjetivo e preposição (SU<sub>v.lig/adj/prep</sub>)** com **apagamento de pronome (AP<sub>pron</sub>)**, **apagamento de preposição (AP<sub>prep</sub>)**, **inclusão pragmática de língua mãe (ILM<sub>prag</sub>)** e **pronúncia desviante (PD)**.

Na Cena 45, Helena substituiu o número do seu telefone pela expressão *sorry I don't have* e omitiu o pronome *it* após o verbo principal *have*. Com isso, fez emergir a categoria mista **SU<sub>rema</sub>+AP<sub>pron</sub>**. Ao integrar duas expressões para cumprir o propósito comunicativo, a oralidade de Helena demonstrou ter progredido e adquirido autonomia. Ao substituir *My*

*phone number is [n°]* por *sorry I don't have φ*, não comprometeu por completo a inteligibilidade e atingiu o propósito comunicacional.

Na mesma cena, na expressão *I am proficient in [skill]*, a aprendiz apagou a preposição *in* e substituiu o rema *[skill]* por *student*, promovendo uma adaptação que mistura **substituição de rema e apagamento de preposição**:  $SU_{rema}+AP_{prep}$ . Tendo prejudicado a comunicação, o grau de inteligibilidade da elocução foi classificado como baixo.

Helena: (4.0) **My name is Helena**, (1.0) **eh::** (4.0) ((passa a mão esquerda na cabeça e olha para sua diagonal superior direita)) **I, I [i]v[e]** ((coloca sua mão esquerda em cima da mesa)) **Pinheiral .hh** (3.0) **my** (1.0) **my [mɔbi]** (5.0) → **my telephone number** (2.0) ((coçando a cabeça com a mão direita apoiando seu cotovelo na mesa)) **sorry I don't have, [ɪm] interested eh::** (5.0) ((passa a mão direita na testa e coça o olho com o dedo anular)) **instere- interested** (1.0) **in power point** (1.0) **eh::** (7.0) → **I am proficient student,** ((balança cabeça de um lado para o outro marcando término da fala)) °Só°

Cena 45: Av<sub>3</sub> – Substituição de rema com apagamento de pronome; Substituição de rema com apagamento de preposição

A Cena 46 envolve a combinação da **substituição** de *am proficient in* pelo verbo auxiliar equivalente *can*, juntamente com uma **inclusão pragmática**:  $SU_{v.lig/adj/prep}+ILM_{prag}$ . Como discutido em 4.3.4, como professor-interlocutor, acabei contribuindo para que Helena utilizasse o tema *I can* indiscriminadamente. Por isso, o grau de inteligibilidade de sua elocução foi classificado como baixo. Aparentemente, a aprendiz desconhecia a semelhança entre *I am proficient in* e *I can*, visto que não demonstrou ser capaz de substituir uma expressão pela outra e manter sua inteligibilidade.

T: **What are your computer skills?**  
Helena: (2.0) ((balança a cabeça de um lado para o outro))  
T: **Word? Power Point? °What are your computer skills?°**  
Helena: → **I can** (1.0) ((coçando o olho direito com as mãos entrelaçadas e os cotovelos apoiados na mesa)) **Power Point, não sei o resto.**

Cena 46: Av<sub>1</sub> – Substituição pelo verbo auxiliar equivalente com inclusão pragmática

A Cena 47 ilustra um caso de mistura entre **substituição de tema, pronúncia desviante e apagamento de preposição**:  $SU_{tema}+PD+AP_{prep}$ . Nessa Cena, Tina nominalizou

o tema da expressão *I am interested in [activity]* e proferiu *my inter[es] [activity]*. Como discutido em 4.3.4, o processo de nominalização exige de nossos recursos de atenção, implicando alto custo de processamento, já que envolve a transformação de uma estrutura sintática em outra. Tina investiu 7 segundos de silêncio e apoiou-se em gestos com o braço direito, dedos e cabeça para produzir a expressão. Além disso, omitiu o fonema [t] de *interest*, provavelmente por influência do português e por ser elemento fônico menos saliente; posteriormente apagou a preposição *in*. Mesmo assim, a comunicação foi possível, pois Tina conseguiu assegurar grau de inteligibilidade suficiente.

Tina:	((com o cotovelo direito apoiado na mesa, mão direita encostada no maxilar)) <b>I am Tina?</b>
T:	((balança a cabeça para cima e para baixo))
Tina:	<b>I am Tina, I [larv] Volta Redonda, (4.0) tsc</b> ((olha para um ponto imaginário a sua frente)) → <b>my in intere[s:]</b> ((projeta o antebraço direito para frente e entreabre os dedos))
T:	<b>°Hmm°</b>
Tina:	(3.0) ((girando a mão direita entreaberta para frente)) → <b>dance, sports, (7.0)</b> ((coloca o dedo indicador na boca e fica pensando, olhando para cima e depois para baixo))

Cena 47: Av<sub>2</sub> – Substituição de tema com pronúncia desviante com apagamento de verbo de ligação

#### 4.3.7.1 A categoria mista como categoria radial

A partir da conjugação de fatores como o número de exemplares, o grau de inteligibilidade e as circunstâncias comunicativas que as propiciaram, passo agora a discutir que **categorias mistas** foram as mais e menos prototípicas, respondendo às perguntas de pesquisa: que adaptações foram mais e menos prototípicas? Que situações comunicativas relacionaram-se com o surgimento de adaptações nas avaliações? A Figura 19 representa, na forma de uma categoria radial, as variedades de **CMs** encontrados no corpus, de acordo com níveis de prototipicidade. . Mesmo tendo ocorrido 31 vezes, apresentou variedades instáveis, já que ocorreram poucas vezes no corpus.

**ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>tema</sub>** foi o fenômeno adaptativo mais prototípico, pois ocorreu o maior número de vezes, sendo a estratégia mais preferível das participantes. A diferença em termos de ocorrência entre o **ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>tema</sub>** e as variedades mais radiais pode ser interpretada pela tendência de a categoria prototípica conservar alto grau de inteligibilidade e pela dissipação desse parâmetro na medida que nos afastamos do centro prototípico. Quando uma participante

usou o português pensando em voz alta, demonstrou que sua competência discursiva encontrava-se em processo de desenvolvimento. Por outro lado, quando a aprendiz apagou o tema e fechou o par pergunta-resposta de forma preferível, demonstrou ser capaz de projetar alguns elementos pragmáticos de sua própria língua para o seu sistema temporário da língua-alvo. Dessa forma, penso que a  $ILM_{\text{prag}}+AP_{\text{tema}}$  seja a variedade prototípica de **CM** porque aponta para uma projeção de modelos de uso da língua mãe para o sistema temporário da língua-alvo.

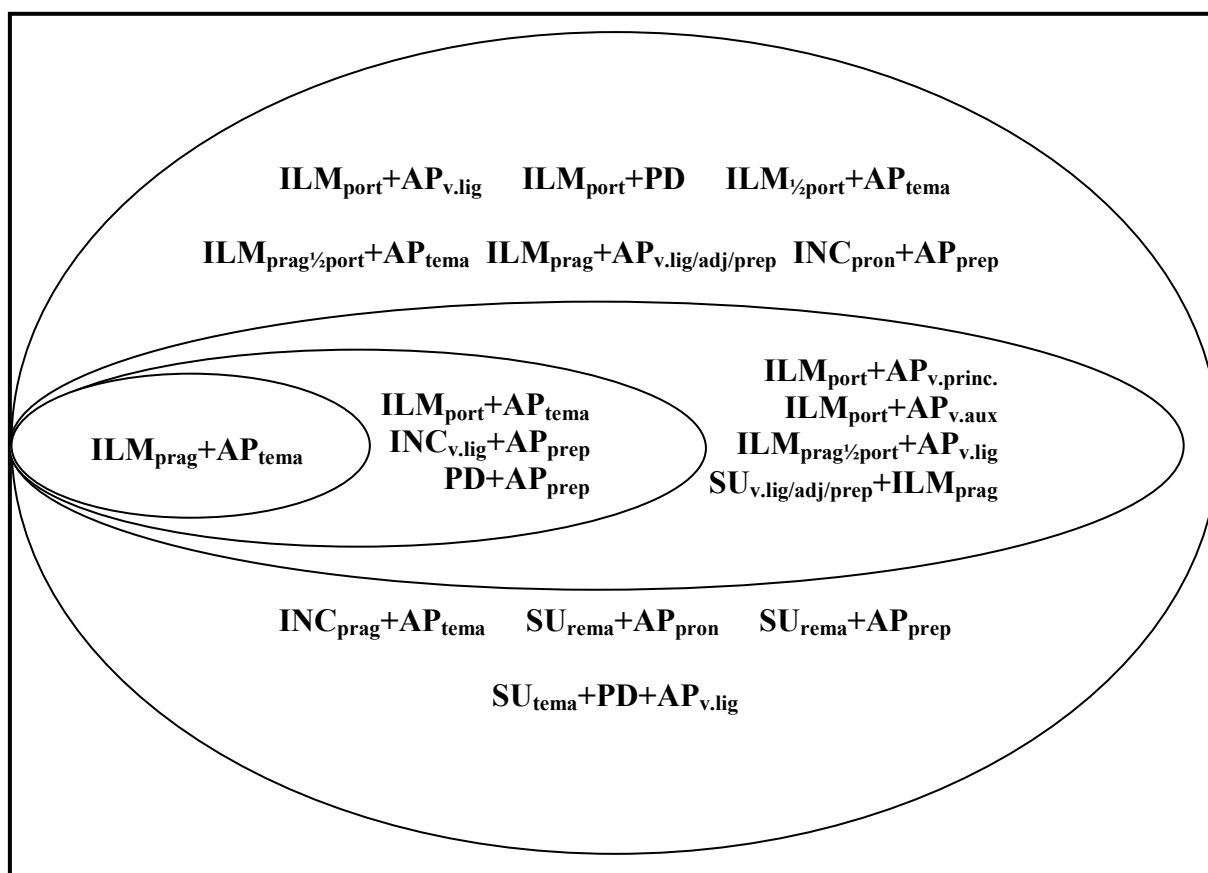


Figura 19: Categorias mistas na produção oral de iniciantes como categoria radial

As variedades adaptativas da primeira e segunda camadas radiais, cujos graus de inteligibilidade foram classificados como baixo, são aquelas que envolveram **inclusões de língua mãe**, bem como **apagamentos** e adaptações na pronúncia. Tratam-se de adaptações que se afastam daquilo que é esperado pelo professor, mas que estão localizadas próximas do centro prototípico de ocorrência. Como as participantes eram iniciantes e sem contato anterior com o inglês vocacional e a expressão oral, a experiência com a própria língua-alvo parece ter sido o principal recurso discursivo de apoio à comunicação. Portanto, parece-me natural que a **ILM** tenha emergido nas combinações preferíveis, ainda que impedindo a comunicação em



alguns casos. O mesmo ocorre na terceira camada radial, onde das 5 combinações com **ILM**, somente **ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>v.lig/adj/prep</sub>** teve seu grau de inteligibilidade classificado como parcial.

#### 4.3.7.2 Trajetória das categorias mistas e o desenvolvimento da produção oral

A Figura 20 mostra, no sentido vertical, o conjunto de **CMs** a cada avaliação e, no sentido horizontal, a trajetória de cada variedade. As setas identificam o tipo de trajetória entre uma avaliação e outra e as regiões hachuradas sinalizam que não houve ocorrência de uma dada variedade. Em sobrescrito, aparece o número de ocorrências de cada mistura, o que permitiu-me comparar as ocorrências entre as avaliações e analisá-las ao longo das 28 horas. A Figura 20 permite-nos também refletir sobre a relação entre as misturas e o desenvolvimento da expressão oral em inglês. Como essas trajetórias propiciaram o desenvolvimento da prática oral das participantes ao longo de 28 horas?

De forma geral, as trajetórias das **CMs** mostram que das 8 variedades que ocorreram na  $Av_1$ , 3 permaneceram na  $Av_2$  e apenas 1 na  $Av_3$ . **ILM<sub>port</sub>+AP<sub>tema</sub>** conservou-se nas três avaliações; **ILM<sub>port</sub>+AP<sub>v.princ</sub>** e **INC<sub>v.lig</sub>+AP<sub>prep</sub>** mantiveram-se na  $Av_1$  e  $Av_2$ , mas não se conservaram na  $Av_3$ ; **ILM<sub>port</sub>+AP<sub>v.aux</sub>** e **ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>tema</sub>** não se conservaram da  $Av_1$  para  $Av_2$ , mas reemergiram na  $Av_3$ ; **ILM<sub>prag½port</sub>+AP<sub>v.lig</sub>**, **ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>v.lig/adj/prep</sub>** e **SU<sub>v.lig/adj/prep</sub>+ILM<sub>prag</sub>** não se conservaram da  $Av_1$  para a  $Av_2$  e não tornaram a reemergir na  $Av_3$ . Outras variedades emergiram apenas na  $Av_2$  como resultado de coadaptações entre as demais, como foi o caso de **ILM<sub>½port</sub>+AP<sub>tema</sub>**, **ILM<sub>port</sub>+AP<sub>v.lig</sub>**, **ILM<sub>port</sub>+PD**, **PD+AP<sub>prep</sub>**, **ILM<sub>prag½port</sub>+AP<sub>tema</sub>**, **INC<sub>prag</sub>+AP<sub>tema</sub>** e **SU<sub>tema</sub>+PD+AP<sub>v.lig</sub>**, que não se conservaram na  $Av_3$ . Outras variedades ainda emergiram apenas na  $Av_3$ , também como resultado das coadaptações entre as variedades do sistema, como por exemplo **INC<sub>pron</sub>+AP<sub>prep</sub>** e **SU<sub>rema</sub>+AP<sub>pron</sub>**. Finalmente, a variedade **SU<sub>rema</sub>+AP<sub>pron</sub>** emergiu apenas na  $Av_3$ .

Além disso, 8 variedades de mistura emergiram após 10 horas, aumentando para 10, após 20 horas, e diminuindo para 6 após 28 horas. O aumento no número de adaptações na  $Av_2$  sugere que as participantes passaram a experimentar mais com a língua-alvo, usando misturas com baixo grau de inteligibilidade envolvendo **ILM**. Todavia, na  $Av_3$ , as variedades de **CMs** diminuíram em número e a maioria delas ficou com grau de inteligibilidade parcial. Isso sugere que a inteligibilidade é um estado de fase para o qual o sistema de uso das aprendizes evoluiu, além de parâmetro crítico na análise de prototipicidade das categorias.

**ILM<sub>port</sub>+AP<sub>tema</sub>** conservou-se nas três avaliações; porém, com uma ocorrência em cada e com baixo grau de inteligibilidade, já que Tina produziu *My email is [email]* em

português, uma estratégia despreferível para uma avaliação oral (Cenas 17 e 32). Quando se valeu dessa estratégia, sinalizou que não conseguiria recuperar a expressão. Como imagino que dificilmente um candidato a emprego optaria por essa estratégia discursiva em uma entrevista real, acredito que a aprendiz o fez tentando dinamizar a interação, obter pistas do interlocutor e quem sabe, recuperar a expressão, mesmo que parcialmente.

Com relação às demais estratégias discursivas, **ILM<sub>port</sub>+AP<sub>v.princ</sub>** e **INC<sub>v.lig</sub>+AP<sub>prep</sub>** conservaram-se no sistema até a Av<sub>2</sub>, esta passando de 2 para 1 ocorrência, e aquela permanecendo com 1 ocorrência nas duas avaliações. Como as adaptações apresentaram baixo número de ocorrência, tenderam a dissipar-se ao longo do tempo, bifurcando-se para formar outras variedades, como mostram as setas tracejadas de cor cinza na Figura 20. Esse processo de bifurcação e junção ocorreu em todas as variedades de **CMs**, já que o baixo número de ocorrências as tornou instáveis e, portanto, facilmente dissipáveis e recombináveis com outras para formar novas categorias.

A Figura 20 ilustra o alto grau de dinamicidade do sistema de uso das participantes, a cada avaliação e ao longo das três avaliações. **ILM<sub>port</sub>+AP<sub>v.princ</sub>** e **INC<sub>v.lig</sub>+AP<sub>prep</sub>** conservaram-se até a Av<sub>2</sub>, mas também misturaram-se com outras variedades, reagrupando-se para formar novas categorias após 20 horas, tais como **ILM<sub>port</sub>+AP<sub>v.lig</sub>**, **ILM<sub>port</sub>+AP<sub>tema</sub>**, **ILM<sub>port</sub>+PD** e **PD+AP<sub>prep</sub>**. Com isso, na Av<sub>1</sub> as expressões *I can speak [language]* e *I live in [place]* adaptaram-se, dando lugar a *I c[a]n sPortuguês* (Cena 34) e *I'm live Pinheiral* (Cena 43) nas falas de Mara e Jane, respectivamente. Na Av<sub>2</sub>, ao contrário de **ILM<sub>port</sub>** e **AP<sub>prep</sub>**, **AP<sub>v.princ</sub>** e **INC<sub>v.lig</sub>** não se misturaram com outras adaptações, provocando adaptações também em outras expressões como *My email is [email]* e *I'm proficient in [skill]*. Dessa forma, *My email is [email]* adaptou-se dando lugar a *tina ponto alves doze arroba hotmail ponto com* (Cena 32) e *My email helena >laureano arroba hotmail ponto com<* (Cena 35); *I'm proficient in [skill]* se adaptou dando lugar a *[iña:] proficien[t::] (2.0) dance* (cf. Cena 42); e as expressões presentes na Av bifurcaram-se em *Eh:: [iña:] [larv] Pinheiral* e *[ã] can [spek] ↑Português* no discurso de Helena (Cena 42) e em *I [larv] Volta Redonda* no discurso de Tina (Cena 27).

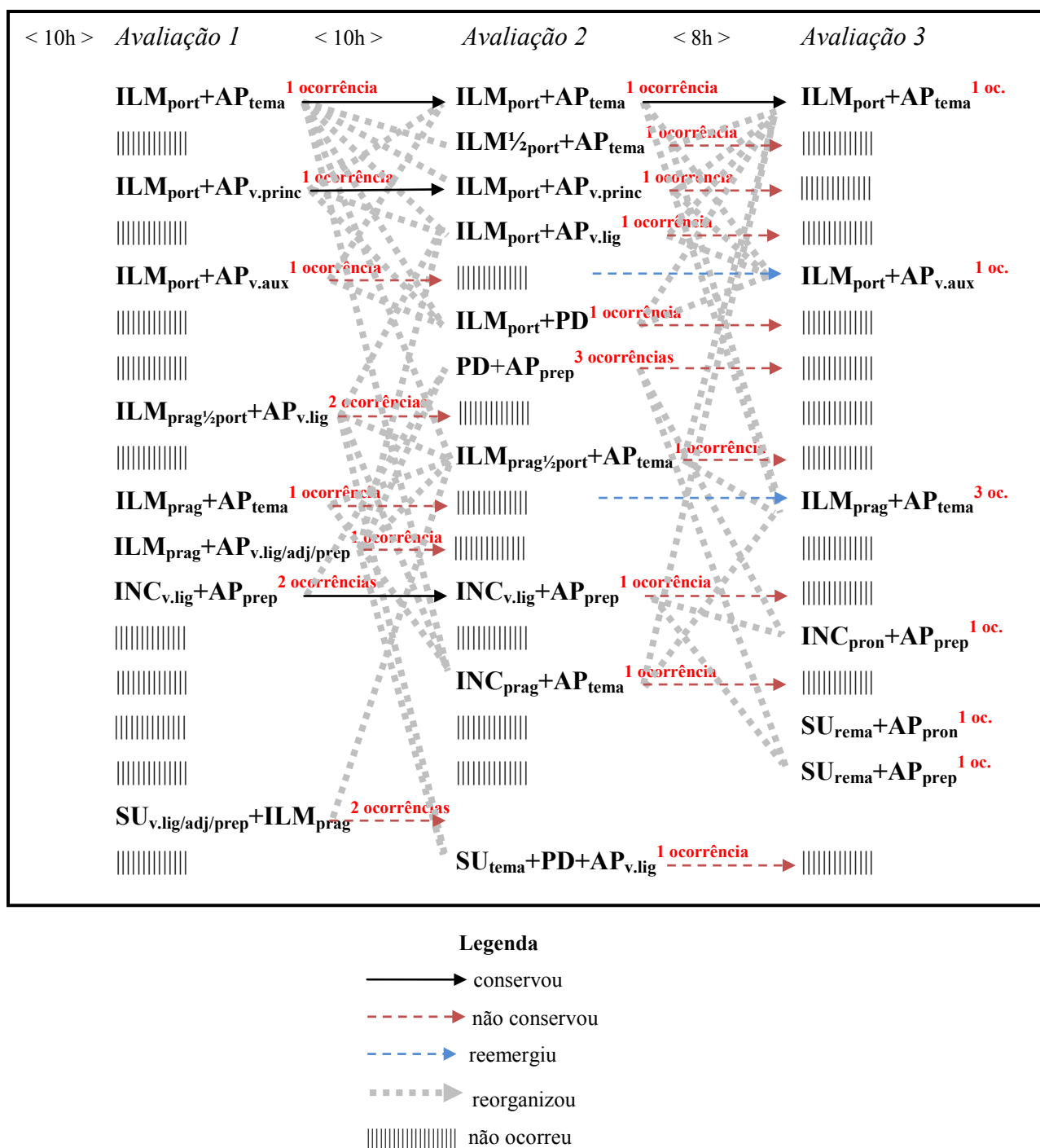


Figura 20: Trajetória das Categorias Mistas de Av<sub>1</sub> a Av<sub>3</sub>

As referidas adaptações foram as mais instáveis no sistema na Av<sub>2</sub>; portanto, nenhuma delas se conservou após 28 horas de contato com a língua, à exceção da elocução de Tina: *tina ponto alves doze arroba hotmail ponto com* (ILM<sub>port</sub>+AP<sub>tema</sub>). Na Av<sub>1</sub>, ILM e AP coocorreram agrupando-se como ILM<sub>port</sub>+AP<sub>v.princ</sub>, ILM<sub>port</sub>+AP<sub>tema</sub>, ILM<sub>port</sub>+AP<sub>v.aux</sub>, ILM<sub>prag1/2port</sub>+AP<sub>v.lig</sub>, ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>tema</sub> e ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>v.lig/adj/prep</sub>. O mesmo aconteceu com AP e INC e SU e ILM, dando lugar à INC<sub>v.lig</sub>+AP<sub>prep</sub> e SU<sub>v.lig/adj/prep</sub>+ILM<sub>prag</sub>. Podemos

então observar que as coadaptações entre as variedades adaptativas partiram de **APs**, **SUs**, **ILMs** e **INCs**.

A Figura 20 mostra-nos que, após 20 horas de aula, as coadaptações entre **ILM** e **INC** com **AP** fizeram emergir combinações com **PD**, tais como **ILM<sub>port</sub>+PD**, **PD+AP<sub>prep</sub>** e **SU<sub>tema</sub>+PD+AP<sub>v.lig</sub>**. A variedade **ILM<sub>port</sub>+PD** emergiu a partir da bifurcação entre os apagamentos **AP<sub>tema</sub>**, **AP<sub>v.princ</sub>**, **AP<sub>v.aux</sub>** e a inclusão do português no rema (**ILM<sub>port</sub>**). Isso permitiu que os processos adaptativos em *I can φ Português* e *I speak φ Português* na Av<sub>1</sub> se coadaptassem ao longo do tempo dando lugar a novas misturas e propiciando a emergência de *[ã] can [spek] ↑Português* na expressão oral de Helena (cf. Cena 29). **PD+AP<sub>prep</sub>** emergiu na Av<sub>2</sub> pela dissipação da **ILM<sub>v.lig</sub>** e conservação do **AP<sub>prep</sub>**. Com isso, parece que os mesmos processos que propiciaram a emergência de *I am live φ Pinheiral* no discurso de Jane (Cena 43) bifurcaram-se e juntaram-se a outros para formar *I [larv] φ Volta Redonda*, no discurso de Tina (Cena 27) e *[iña: larv] φ Pinheiral*, no discurso de Helena (cf. Cena 31, p.137). Isso coaduna-se com o entendimento de que o desenvolvimento da oralidade é um sistema em constante evolução, pois se houve a construção conjunta do sentido por meio da interação das aprendizes, isso também pode ter contribuído com a emergência das misturas entre as variedades e a formação de novas **CMs** ao longo do tempo.

Por exemplo, **SU<sub>tema</sub>+PD+AP<sub>v.lig</sub>** é uma adaptação na expressão *I am interested in [activity]* que Tina utilizou na Av<sub>2</sub> como *my in [interes](3.0) dance, sports*. Na Av<sub>1</sub>, havia produzido *hh °ai° (ninguém merece)... E::h (.) é o que eu gosto de fazer?...↑Dance (2.0)↓dance*, uma adaptação por **ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>tema</sub>** (Cena 38). A coadaptação entre as variedades de **CM** fez com que o baixo grau de inteligibilidade da expressão passasse a ser parcial. A emergência dessa nova variedade pode também ter ocorrido como resultado da coadaptação entre **ILM<sub>prag</sub>½port+AP<sub>v.lig</sub>** e **ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>v.lig/adj/prep</sub>**. De acordo com essa interpretação, **AP<sub>v.lig/adj/prep</sub>** se decompôs conservando **AP<sub>v.lig</sub>**, que se juntou à **PD** provocando a emergência da **SU<sub>tema</sub>**, resultando em **SU<sub>tema</sub>+PD+AP<sub>v.lig</sub>**. Após 28 horas, não se conservou no sistema.

No entanto, observando a trajetória de *I am interested in [activity]* no discurso de Tina, notamos que **PD** e **AP<sub>v.lig</sub>** dissiparam-se fazendo emergir a elocução *my intere[s::t] (1.0) is dancing, st[u::]ding, (3.0) English* (Cena 20). Quando **PD** e **AP<sub>v.lig</sub>** foram repelidos, a expressão tornou-se mais inteligível e, portanto, mais estável no sistema. Das variedades mencionadas, **ILM<sub>prag</sub>½port+AP<sub>v.lig</sub>** e **ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>v.lig/adj/prep</sub>** ocorreram apenas na Av<sub>1</sub>, **SU<sub>tema</sub>+PD+AP<sub>v.lig</sub>** não se conservou da Av<sub>2</sub> para a Av<sub>3</sub> e **ILM<sub>prag</sub>+AP<sub>tema</sub>**, que havia se dissipado na Av<sub>2</sub>, voltou a emergir na Av<sub>3</sub> com maior frequência. Com isso, decorre que ou

elas adaptaram-se para categorias simples, ganhando ou conservando inteligibilidade, como foi o caso de  $SU_{\text{tema}}+PD+AP_{\text{v.lig}}$ , ou foram repelidas do sistema por serem instáveis e de baixa ocorrência.

Assim como  $ILM_{\text{prag}}+AP_{\text{tema}}$ , a combinação  $ILM_{\text{port}}+AP_{\text{v.aux}}$  parece ter passado pelo mesmo processo adaptativo. Entretanto,  $ILM_{\text{port}}+AP_{\text{v.aux}}$ , com baixo grau de inteligibilidade, reemergiu com 1 ocorrência, caracterizando-se como uma variedade radial, diferentemente de  $ILM_{\text{prag}}+AP_{\text{tema}}$ . Portanto, é possível que a inteligibilidade possa ter contribuído para manter  $ILM_{\text{prag}}+AP_{\text{tema}}$  no sistema como subcategoria prototípica, e  $ILM_{\text{port}}+AP_{\text{v.aux}}$  como subcategoria radial, conforme mostra a Figura 20.  $ILM_{\text{port}}+AP_{\text{v.aux}}$  ocorreu na expressão *I can speak [language]* que, no discurso de Mara, adaptou-se para *(I you) speak Português*, na  $Av_1$ , e para *I speak Português*, na  $Av_3$ . Na  $Av_2$ ,  $AP_{\text{v.aux}}$  foi repelido do sistema e  $ILM_{\text{port}}$  juntou-se a outras variedades, tais como  $ILM_{\text{port}}+AP_{\text{tema}}$ ,  $ILM_{\text{port}}+AP_{\text{v.lig}}$ ,  $ILM_{\text{port}}+PD$  e  $ILM_{\text{port}}+AP_{\text{v.princ}}$ . A última foi a adaptação que Mara realizou para a referida expressão, formando  $\langle I c[a]n sPortuguês \rangle$  (Cena 34). Além disso, ao misturar-se com  $AP_{\text{tema}}$ ,  $ILM_{\text{port}}$  passou por adaptações em sua estrutura interna, transformando-se em  $ILM_{\frac{1}{2}\text{port}}$  e  $ILM_{\text{prag}\frac{1}{2}\text{port}}$ . Todas as misturas com  $ILM_{\text{port}}$  ocorreram apenas uma vez na  $Av_2$ , configurando-se como nódulos fracos e instáveis no sistema. Assim sendo, à exceção de  $ILM_{\text{port}}+AP_{\text{tema}}$ , todas as variedades mencionadas não se conservaram na  $Av_3$ . Após 28 horas,  $ILM_{\text{port}}+AP_{\text{v.aux}}$  tornou a emergir. Mara novamente apagou o verbo auxiliar, retomando a estratégia discursiva que utilizou na  $Av_1$ . Isso pode ter ocorrido porque a aprendiz experimentou ao longo do tempo que apagar o verbo auxiliar *can* (*I  $\phi$  speak [language]*) afetava menos a inteligibilidade da elocução do que apagar o verbo principal (*I can  $\phi$  [language]*).

Por sua vez,  $ILM_{\text{prag}}+AP_{\text{tema}}$  é uma mistura que conserva a inteligibilidade da elocução na  $Av_3$ , mas não na  $Av_1$ . Esse pode ter sido um motivo porque a referida adaptação não se conservou na  $Av_2$ , além do baixo número de ocorrência. Como mostra o Quadro 16, tal estratégia é a mais prototípica do sistema, tendo sido utilizada para promover adaptações nas expressões *I am interested in [activity]*, com 1 ocorrência na  $Av_1$ , *My email is [email]* e *My telephone number is [n<sup>o</sup>]*, com respectivamente 1 e 2 ocorrências na  $Av_3$ . Na  $Av_2$ ,  $ILM_{\text{prag}}$  sofreu adaptações internas fazendo com que a mistura se adaptasse para  $ILM_{\text{prag}\frac{1}{2}\text{port}}+AP_{\text{tema}}$  na expressão *My email is [email]*. Além disso, podemos pensar que, após 20 horas, a variedade se bifurcou e  $AP_{\text{tema}}$  juntou-se a outras variedades, formando  $ILM_{\text{port}}+AP_{\text{tema}}$ ,  $ILM_{\frac{1}{2}\text{port}}+AP_{\text{tema}}$  e  $INC_{\text{prag}}+AP_{\text{tema}}$ . Das variedades mencionadas, apenas a primeira se

conservou após 28 horas de contato com a língua; as demais, ou dissiparam-se ou juntaram-se a outras para formar novas adaptações.

Finalmente,  $INC_{pron}+AP_{prep}$ ,  $SU_{rema}+AP_{prep}$  e  $SU_{rema}+AP_{pron}$  emergiram apenas na Av<sub>3</sub>. Tal fato sugere que se tratam de adaptações mais especializadas, decorrentes de 28 horas de uso e contato com a língua. Dessas variedades, apenas  $SU_{rema}+AP_{prep}$  teve seu grau de inteligibilidade classificado como baixo com a elocução *I am proficient  $\phi$  student* de Helena, como podemos observar nas Cenas 21 e 46. As demais conservaram inteligibilidade parcial, como foi o caso de  $INC_{pron}+AP_{prep}$  em *I my live  $\phi$  Pinheiral* (cf. Cena 25), que também pode ter emergido a partir da bifurcação de  $PD+AP_{prep}$  e  $INC_{v.lig}+AP_{prep}$ , com a conservação de  $AP_{prep}$  e a dissipação de  $PD$  e  $INC_{v.lig}$ . O mesmo pode ter ocorrido para a formação de  $SU_{rema}+AP_{prep}$ . Esse cenário demonstra que, ao longo de 28 horas, adaptações na pronúncia e inclusões verbais tornaram-se estratégias despreferíveis do grupo em questão.

Nesse capítulo, identifiquei e analisei as adaptações no desenvolvimento oral do inglês de Ane, Paula, Mara, Jane, Helena e Tina, no contexto do ensino de línguas adicionais voltado para a profissão de secretária. Para tal, comecei com a análise da capacidade discursiva ao longo de 28 horas, a partir de parâmetros como a linguagem corporal, o tempo de silêncio e o uso da língua mãe, aspectos gerais que participaram da evolução da aprendizagem das participantes. Posteriormente, passei a analisar aspectos mais específicos das suas produções orais, procurando estabelecer como fenômenos estruturais, pragmáticos e fonológicos coadaptaram-se com elementos psico-cognitivo-sociais na emergência da comunicação na língua-alvo. As discussões apontaram para o caráter dinâmico e não-linear da aprendizagem de inglês como língua adicional, que se manifestou na elocução das participantes de forma individualizada e conjunta.

No capítulo 5 sistematizo as perguntas e respostas de pesquisa a partir dos dados e discussões apresentadas no decorrer desta dissertação e discuto as implicações para a prática pedagógica e os desdobramentos para a pesquisa.

## 5 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS, IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS

Neste capítulo, sintetizo as respostas das perguntas de pesquisa respondidas ao longo do capítulo 4, procurando dialogar com os estudos levantados na parte introdutória desta dissertação e, com isso, propor algumas implicações para a prática pedagógica e desdobramentos para a pesquisa.

### 5.1 Que adaptações surgiram ao longo de 28 horas de contato com a língua?

Em um plano global, o uso das estratégias não verbais, do tempo de silêncio e da língua mãe pareceram influenciar a emergência da capacidade discursiva. Em um plano específico, a produção oral das participantes fez emergir adaptações como o **apagamento**, a **inclusão de língua mãe**, a **substituição**, a **pronúncia desviante** e a **inclusão**, além de misturas entre elas (**categorias mistas**) e da **recuperação integral**. Esses fenômenos desmembraram-se em variedades adaptativas conforme a análise se detalhava. Encontramos as seguintes adaptações:

- **adaptações sintáticas** no verbo de ligação (**AP, INC e SU**); no verbo auxiliar (**AP e SU**); na preposição (**AP e SU**); no pronome (**AP e INC**); no adjetivo (**AP e SU**); e no verbo principal (**AP**);
- **adaptações discursivo-pragmáticas** no tema (**AP e SU**); no rema (**SU**); nos arredores da expressão (**ILM e da INC**); e na expressão ou parte dela (**ILM**); e
- **adaptações fonológicas** envolvendo **PDs** do ponto de articulação e do homógrafo, controle da abertura vocálica e da nasalização, além da omissão de som átono final.

Tais fenômenos moldaram a inteligibilidade das elocuições e apresentaram diferentes níveis de frequência, apontando para a preferência do grupo quanto ao uso de estratégias de recuperação das expressões nas avaliações.

Esses resultados corroboram às visões de Ellis (1997) e Lightbown (2000) no tocante à existência de múltiplas variáveis no processo de aquisição de L2, e também demonstram que a adaptação e a variabilidade, manifestadas na prática oral das participantes, são elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Sem elas, provavelmente o aprendiz ou não experienciaria a interlíngua, adquirindo a língua-alvo automaticamente, ou não conseguiria transpor tal fase. No segundo caso, o desenvolvimento de uma língua adicional seria caracterizado não mais por “erros temporários” (HARSHBARGER, 2007), mas por “erros permanentes”, resultando na estagnação do processo.

Como a aprendizagem não ocorre assim, verificamos que macro e micro-adaptações emergiram no discurso das aprendizes, assim como no estudo de Larsen-Freeman (2006). Elas organizaram-se em diferentes níveis de especificidade, sendo as adaptações fonológicas e sintáticas mais específicas (nível micro); e as pragmáticas e discursivas, mais gerais (nível macro), o que não é necessariamente uma novidade. No entanto, com base no paradigma da adaptação e variabilidade, pesquisas futuras deveriam escolher um desses níveis de adaptação e realizar análises ainda mais aprofundadas, a fim de elencar os níveis de especificidade de suas variedades e relacioná-los ao desenvolvimento da proficiência do aprendiz. Isso possibilitaria uma visão mais detalhada das adaptações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, levando-nos a refletir sobre as ações pedagógicas para propiciar a aprendizagem.

## 5.2 Que adaptações foram mais e menos prototípicas?

O **apagamento** emergiu como a adaptação mais prototípica, seguido da **recuperação integral**, **categoria mista** e **inclusão de língua mãe**. A diferença entre elas foi de 30 ocorrências entre o apagamento e a recuperação integral, e 10 entre as demais adaptações desse grupo. Observando essas categorias mais de perto, as variedades mais preferíveis foram o **apagamento** de tema, a **inclusão da língua mãe** em toda a expressão, e a **mistura** entre o **apagamento** de tema e a **inclusão pragmática** da língua mãe, além das expressões recuperadas integralmente que designavam características identitárias, como nome e sobrenome. Em contrapartida, as variedades menos preferíveis desse grupo foram os **apagamentos** que envolveram mais de um elemento sintático, além dos de verbo principal e de pronome; as **inclusões de língua mãe** em parte da expressão, e as que combinavam elementos pragmáticos e linguísticos; as expressões recuperadas integralmente afastadas da realidade psicológica das aprendizes; e as misturas entre variedades compostas e as menos prototípicas, e outras com graus de inteligibilidade baixo ou parcial.

A **substituição**, a **inclusão** e a **pronúncia desviante** foram as adaptações menos prototípicas. Provavelmente por conta disso é que suas variedades apresentaram-se em, no máximo, duas camadas. As concentradas no centro foram a **substituição** de tema e de rema, a **inclusão** de verbo de ligação e todas as variedades de **pronúncia desviante**; as menos prototípicas foram a **substituição** de verbo auxiliar e aquela composta por verbo de ligação, adjetivo e preposição. Tais pistas apontam para os estágios de desenvolvimento de cada



aprendiz, revelando as lacunas na aprendizagem a serem contempladas pela prática pedagógica, especialmente quando afetam a inteligibilidade.

A emergência dessas adaptações em diferentes níveis de prototipicidade corroboram a ideia de que as múltiplas variáveis envolvidas no ensino-aprendizagem de L2 são blocos constituintes de um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN e CAMERON 2008; LARSEN-FREEMAN, 2006; HARSHBARGER, 2007) que se juntam, bifurcam, oscilam, dissipam, estabilizam e recombinaem (HOLLAND, 1995) em meio a diferentes trajetórias ao longo do tempo (GROGONO, 2005; HOLLENSTEIN, 2012), respondendo às perturbações do meio.

Tal fato evidencia a aprendizagem de línguas adicionais como um sistema aberto, já que essas adaptações emergiram da interação entre o professor, as aprendizes, o ambiente a língua, e as práticas pedagógicas. Como o desenvolvimento da língua-alvo é individualizado, ocorre de forma aleatória, pois não é possível anteciper a trajetória que cada aprendiz percorrerá na aquisição da língua-alvo; porém com um quê de previsibilidade, já que entram em jogo agregadores de inteligibilidade ao longo do processo, necessária para que a comunicação se estabeleça.

### **5.3 Que situações comunicativas propiciaram as adaptações nas avaliações?**

As adaptações que se manifestaram na prática oral das aprendizes podem ser vistas como produto de uma série de investimentos pedagógicos e individuais que antecederam as avaliações. Elas possuem caráter temporário, pois a linguagem, como temos visto, também é um sistema aberto e, portanto, sensível às variações do meio, especialmente quando se trata de interações que demandam do falante o processamento *online*, como as que analisamos neste estudo. Assim sendo, podemos argumentar que as adaptações nas práticas orais das aprendizes emergiram em resposta às diferentes situações comunicativas apresentadas nas avaliações.

Dentre elas destacamos os efeitos do conhecimento prévio das aprendizes, o contexto interacional face à face mediado pelo professor como par mais competente, a situação de prova e seus desencadeamentos psicológicos, o ajuste focal entre figura e fundo como decorrência do desenvolvimento linguístico-pragmático, a natureza das perguntas, a ajuda do professor para respondê-las, o fato de ambos os pares interacionais serem falantes da mesma língua mãe, a complexidade fônica das expressões e a proximidade delas com a realidade psicológica das aprendizes.

Nas avaliações, as aprendizes interagiram diretamente comigo (professor-avaliador), que, além de compartilhar a mesma língua mãe, era o par interacional mais competente, acumulando também o papel de entrevistador de uma empresa no domínio ENTREVISTA DE EMPREGO. Às aprendizes coube o papel de candidata ao emprego de secretária executiva, par menos competente e sujeito avaliado. Essa conjuntura de identidades entrecruzadas no contexto em questão pode ter sido um dos elementos motivadores das adaptações, especialmente no que tange aos aspectos pragmáticos da interação, já que levou os pares a comportarem-se ora como personagens, ora como aluna e professor, ora como avaliada e avaliador, ora como falantes nativos da mesma língua. Isso ficou evidenciado, por exemplo, quando o professor abriu mão de seu papel de entrevistador para auxiliar a aprendiz com sua resposta, como no caso de Helena (Cena 22); e quando relembrou Tina sobre o papel discursivo que lhe cabia, após ter respondido à uma pergunta em português (Cena 17).

A natureza das perguntas pode ter contribuído também para que as aprendizes abdicassem da identidade discursiva que lhe cabia para o evento interacional, já que a entrevista passou a ter perguntas abertas a partir da segunda avaliação. Essa mudança demandou uma postura mais independente das participantes, pois tiveram que desenvolver um discurso completo, para além das âncoras comunicacionais promovidas pelas perguntas diretas da primeira avaliação. Face às exigências adaptativas das competências pragmáticas e linguísticas, observamos que a adequação desta como figura do discurso emergiu em decorrência do ajuste focal daquela como fundo, como pudemos observar no desenvolvimento da oralidade com relação aos gestos de Ane da primeira para a segunda avaliação (Cenas 1 e 2).

Isso sugere que as aprendizes recorreram às habilidades cognitivas gerais para adaptar sua expressão oral às novas condições de interação e que isso aconteceria mesmo que a prática pedagógica não tivesse se valido de abordagens inspiradas na LC, ao contrário do que mostra Gao (2011). Todavia, devemos lembrar que Gao contou com a participação de estudantes com proficiência avançada, ao contrário deste, o que pode ser uma variável significativa para explicar a diferença entre as conclusões. A questão do nível de proficiência também corrobora as conclusões de Escibano (2004) ao afirmar que a referência contextual é essencial na construção de sentido, pois permite que o aprendiz desenvolva suas competências comunicacionais conforme seu conhecimento de mundo se amplia e se especializa. Esse parece ter sido o caso da produção oral das aprendizes deste estudo, já que as mudanças nas trajetórias adaptativas apontaram para as especializações das habilidades comunicacionais no domínio ENTREVISTA DE EMPREGO conforme iam adquirindo competências linguístico-

pragmáticas ao longo do tempo. Talvez isso tenha ocorrido porque incorporaram ao discurso o conhecimento adquirido nas outras disciplinas do Curso Técnico em Secretariado.

Não podemos também deixar de mencionar os fatores relacionados às expressões usadas em sala, como a proximidade com a realidade psicológica das aprendizes, discutida na seção 4.3.2.1, além da complexidade fônica, que parecem ter contribuído com a emergência de expressões recuperadas com pronúncia desviante (seção 4.3.6). Isso sugere que a emergência das adaptações não foi decorrente apenas dos fatores sociocognitivos, que identificaram as aprendizes em suas intersubjetividades, mas também, podemos especular, de questões biológicas e neurológicas mais profundas. Por exemplo, podemos interpretar a pronúncia desviante como o resultado do contato entre o sistema fonológico da aprendiz desenvolvido para sua língua mãe e os sons específicos da língua inglesa. Esses provocaram perturbações na pronúncia que, por vezes, desagregaram sentido, como vimos no caso de Helena (Cena 30).

Além dessas questões, a situação de prova provoca efeitos psicológicos que podem ou não favorecer o aprendiz durante a avaliação (HEWITT e STEPHENSON, 2011). Quando beneficia, deixa-o em estado de alerta para a interação; quando não, afeta sua produção oral. Isso pode ter acontecido, por exemplo, com Jane (Cena 24), levando-a a incluir elementos linguísticos não pertencentes à expressão e omitindo seus termos menos salientes. Tais adaptações, como discuti no capítulo 4, promoveram interferências na inteligibilidade, cabendo ao professor-avaliador julgá-las também por meio de um viés comunicacional, imaginando se funcionaria em uma interação real.

#### **5.4 Em que contexto as adaptações interferiram na inteligibilidade da elocução?**

A partir do levantamento das categorias e variedades adaptativas, observamos que a manutenção da inteligibilidade não se tratou de um fator puramente linguístico, restrito à sintaxe, semântica e fonologia, mas também envolveu a convergência de elementos pragmáticos, sociológicos, biológicos, discursivos, psicológicos e interacionais (ELLIS, 1997; LIGHTBOWN, 2000). Mesmo com a ausência de alguns termos da expressão, ou a presença desnecessária de outros, a inteligibilidade manteve-se total em alguns casos. Dentre eles destacamos as expressões cujos temas foram omitidos, por tratarem-se de respostas a perguntas diretas; as que continham o verbo auxiliar modal *can*, cuja ausência não compromete o sentido; aquelas em que a língua mãe foi usada apenas como apoio pragmático

na recuperação dos demais elementos; as que passaram por processos de nominalização; e as recuperadas integralmente.

Já as adaptações que resultaram na inteligibilidade parcial foram aquelas que interferiram na sintaxe da expressão sem que houvesse uma motivação pragmática específica para tal, além das que emergiram como estratégia de compensação fonológica, tais como o paralelismo e a supergeneralização, porém compreensíveis para o interlocutor. Isso pode ter ocorrido devido a questões psicológicas relacionadas ao controle da ansiedade durante a avaliação (HEWITT e STEPHENSON, 2011), as inerentes ao alto custo de processamento requerido pela avaliação oral (AHMADIAN, 2012), ou em decorrência da frequência de encontros e uso de uma expressão em detrimento de outras ao longo do tempo (ELLIS, 2002).

Dentre as adaptações que implicaram baixo grau de inteligibilidade, temos aquelas que envolveram a presença da língua mãe, a omissão de elementos significativos (i.e. verbo principal), a substituição por elementos fora do escopo semântico da expressão, a articulação desviante da pronúncia e a combinação dessas adaptações.

A emergência dessas adaptações e os efeitos que causaram à inteligibilidade são fatores que apontam para o caráter dinâmico da aquisição de uma língua adicional, pois seguem trajetórias que, combinadas, levam o aprendiz a desenvolver suas competências comunicativas de acordo com o tempo e as situações que o levam a experienciá-la.

### **5.5 Que trajetória perfez cada adaptação entre 10 e 20 horas, e entre 20 e 28 horas de contato com a língua?**

Essa pergunta foi respondida ao longo do capítulo 4. Com o auxílio do Gráfico 2, discuto os resultados. O gráfico mostra-nos as trajetórias das adaptações entre o início das atividades e a  $Av_1$  (10 horas), a  $Av_1$  e a  $Av_2$  (10 horas), e a  $Av_2$  e  $Av_3$  (8 horas), totalizando 28 horas de contato com a língua. As linhas tracejadas indicam que as categorias são abertas, portanto, resultantes das perturbações do meio e combináveis umas com as outras. As figuras geométricas marcam a frequência atingida por cada adaptação nas avaliações.

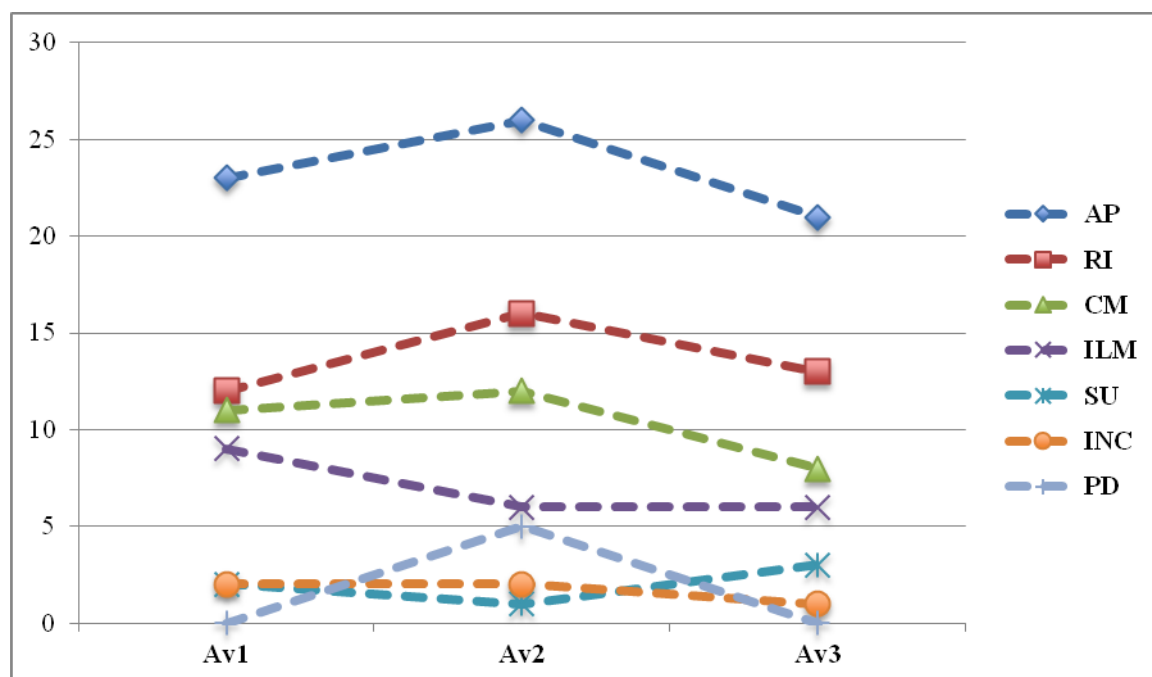


Gráfico 2: Adaptações ao longo de 28 horas

O Gráfico 2 permite-nos visualizar que as adaptações agruparam-se em três grupos de frequência, revelando a preferência estratégica do uso da língua no discurso das aprendizes. Na base, encontram-se as menos preferíveis (**substituição, inclusão e pronúncia desviante**); no centro, as mais frequentes do que as da base (**recuperação integral, categoria mista e inclusão de língua mãe**); e no topo, o **apagamento** como a adaptação mais preferível. Buscando por peculiaridades nas trajetórias, observamos que **AP, RI, CM e PD** atingiram o ápice de frequência na  $Av_2$ ; **ILM**, em contrapartida, decresceu na  $Av_2$  e manteve-se constante na  $Av_3$ ; **INC**, por sua vez, manteve-se constante até a  $Av_2$  e decresceu na  $Av_3$ ; e a **SU** atingiu o mínimo de frequência na  $Av_2$  e o máximo na  $Av_3$ .

Essas trajetórias mostram que as aprendizes parecem ter experimentado mais após 20 horas de contato com a língua. Consequentemente, a redução na frequência das adaptações na vigésima oitava hora sugere que ficaram mais íntimas da língua e das regras pragmáticas subjacentes ao domínio em questão, articulando adaptações que prejudicaram menos a inteligibilidade, como vimos ao longo do capítulo 4. Isso provavelmente contribuiu com a emergência da capacidade narrativa e formação do pensamento complexo, ainda que de forma modesta, indo ao encontro dos achados de Larsen-Freeman (2006), que apontam ganhos na fluência, precisão e complexidade ao longo do tempo. Por outro lado, o sistema apresentou menos adaptações por **AP, CM, ILM e INC** da primeira para a terceira avaliação, sugerindo que as aprendizes desenvolveram algumas estratégias comunicativas que propiciaram avanços

na aprendizagem da língua no domínio em questão. Esse resultado vai ao encontro de Nakatani (2010) no tocante à relação entre o efeito positivo dessas estratégias na proficiência do aprendiz, ao passo que indica que alunos de baixa proficiência são capazes de lançar mão de estratégias de manutenção do discurso mesmo com poucas horas de treinamento.

### **5.6 Como essas trajetórias se relacionaram com o desenvolvimento da prática oral das participantes ao longo de 28 horas?**

As trajetórias das adaptações de Ane, Paula, Jane, Helena, Tina e Mara corroboram o papel do tempo no ensino-aprendizagem de línguas, reforçando o estudo de Larsen-Freeman (2006) e os pressupostos da Teoria da Complexidade. Esse papel se projeta nos processos de bifurcação e junção que emergiram no discurso das aprendizes, conservando as adaptações que não comprometeram a inteligibilidade. Quando uma elocução é inteligível, a interação prossegue devido ao *feedback* positivo do interlocutor; caso contrário, ela se interrompe, já que há quebra da compreensão ou do sentido da expressão. Dessa forma, penso que o *feedback*, entendido de forma ampla, fez o sistema de uso das aprendizes se aninhar em estruturas comunicativas mais especializadas, e a competência oral transitar para um espaço fase superior; provocou perturbações no uso da linguagem abrindo caminhos para a autopercepção e autocorreção; e retroalimentou o sistema de uso do professor, pois precisou adequar seu discurso para estabelecer a comunicação com as aprendizes, autorregulando o *output* para que o compreendessem.

O contexto exerceu influência no desenvolvimento da competência oral das aprendizes, pois amalgamou o conhecimento linguístico, pragmático e discursivo em um mesmo evento comunicativo, regulando as adaptações. Acredito que tenha sido por ele e a partir dele que a construção de sentido operou em prol da inteligibilidade, fazendo com que as elocuições com graus médios e altos tendessem a se conservar no sistema, e as demais fossem repelidas, como mostraram os dados. Em termos quantitativos, das elocuições que se conservaram após 28 horas de contato com a língua, 24 são inteligíveis e 11 comprometem a comunicação. Isso aponta para o esforço do sistema em manter a linguagem aprendida comunicativamente aceitável, e, conseqüentemente, socializável.

A inteligibilidade também foi afetada pelo uso da língua mãe, que emergiu como agente ativo no discurso das aprendizes. Quando o uso da língua mãe percorreu trajetória descendente, a capacidade narrativa se desenvolveu; quando ascendente, estagnou, como pudemos observar no discurso de Tina, Jane e Mara face ao das demais. Além disso, serviu de

âncora cognitiva para colaborar com a recuperação das expressões, o que já era esperado, já que as aprendizes desse estudo tinham proficiência inicial. O papel da língua mãe neste estudo coaduna-se com o papel da transferência apontado por Ellis (1997), evidenciando a atuação da percepção das aprendizes na formação da interlíngua como estágio necessário para a aquisição da L2 se instaurar.

Além de adaptações motivadas pela equivalência de formas gramaticais na língua mãe e língua-alvo, as aprendizes também começaram a realizar outras resultantes de maior experiência com a língua, como, por exemplo, a **substituição** e a **inclusão**. Em 28 horas, já demonstraram engatinhar nessas competências: Tina, com a nominalização do tema na expressão *My interest is dancing, studying, English*; e Helena, com a bem sucedida **substituição** de rema e **apagamento** de pronome na expressão *My telephone number, sorry I don't have  $\phi$* . Além delas, Jane desenvolveu estratégias de autocorreção, marcando o início de sua tomada de consciência fonológica com a expressão *I'm\_I live  $\phi$  Pinheiral [aɪmaɪ lɪv]*, como discutido no capítulo 4. Esses exemplos parecem demonstrar que, mesmo timidamente, a **substituição**, a **inclusão** e a consciência fonológica marcam o desenvolvimento de novas opções comunicativas no repertório léxico-gramatical das participantes. Esse entendimento converge para o papel indelével do tempo (LARSEN-FREEMAN, 2006) na aprendizagem de LE, e sinaliza que a capacidade de realizar substituições, inclusões e autocorreções no discurso é fase necessária para o atingimento de maiores níveis de proficiência.

Se as referidas estratégias apontam para a emergência de competências discursivas superiores, características de indivíduos de maior nível de proficiência linguística, o **apagamento**, em contrapartida, caracteriza a proficiência inicial. Trata-se de uma adaptação marcada pela ausência significativa de elementos no discurso, pois desvela a consciência pragmática, sendo o agente mais ativo no discurso das participantes. Ao longo de 28 horas, o **apagamento** fez uma trajetória decrescente, porém mantendo-se sempre superior às demais adaptações, como vimos no Gráfico 2.

A partir desse resultado, a questão que surge é se o apagamento passa pela percepção no momento da interação. A resposta para tal pergunta implica diversos desdobramentos para a pesquisa. Se positiva, e a elocução produzida não compromete a inteligibilidade, é sinal que o aprendiz adquiriu competência pragmática e a está utilizando conscientemente como estratégia comunicacional, configurando-se o cenário ideal sob o ponto de vista pedagógico. Entretanto, se o apagamento é proposital, mas compromete a inteligibilidade, é indício de que as estratégias pragmáticas devam ser objeto de instrução explícita na sala de aula. Outro desdobramento é se o apagamento não passa pela percepção do aprendiz e compromete a

inteligibilidade, o que deve requerer investigações mais profundas em busca dos elementos que o motivam, a fim de que se possa sugerir caminhos pedagógicos para o propiciamento da percepção e o conseqüente desenvolvimento da capacidade narrativa. Tal reflexão estende-se às demais adaptações elencadas neste estudo.

Portanto, as adaptações e trajetórias traçadas no presente estudo demonstram que a aprendizagem desenvolve-se por meio de agregações e desagregações entre blocos constituintes, que adaptam-se ao longo do tempo e por meio da experiência com a língua-alvo. Isso provoca reflexos ora na sintaxe, ora na fonologia, ora na pragmática, ora na semântica, e, principalmente, na interface entre elas.

### **5.7 O que as adaptações desse sistema de uso da língua inglesa podem sinalizar para a prática pedagógica?**

Os resultados desta pesquisa trazem desdobramentos importantes para a ação pedagógica na sala de aula de línguas adicionais e para o professor. Primeiramente, comprova uma das premissas da Linguística Cognitiva ao mostrar que os níveis de descrição linguística (e.g. semântica, pragmática, sintaxe, fonologia, processamento cognitivo, discurso) funcionam conjuntamente em prol do sucesso comunicacional. As adaptações encontradas no corpus emergem sempre que servem à construção do sentido e às forças pragmáticas do contexto interacional. Isso quer dizer, por outro lado, que de nada adianta separarmos a linguagem em partes na prática pedagógica e nos preocuparmos exclusivamente com a ausência do verbo *to be* ou a falta de concordância verbal. Focar exclusivamente nesse viés contraria a natureza do sistema, pois seguirá coadaptando-se e covariando segundo as exigências da comunicação e da complexidade da linguagem e do processo de aprendizagem.<sup>27</sup>

Não por acaso o contexto é considerado vital no âmbito da Linguagem e Ensino (PRABHU, 1990; KUMARADIVELU, 1994; COOK, 2009; TOMILINSON, 2011; THORNBURY, 2009; SCRIVENER, 2007, etc.), pois organiza o conhecimento de mundo em domínios cognitivos, regula os papéis sociais dos participantes na comunicação, implica a linguagem em uso e organiza o léxico e a sintaxe em subcategorias que facilitam o gerenciamento da memória no desenvolvimento de uma língua adicional. Para as aprendizes deste estudo, o domínio ENTREVISTA DE EMPREGO atuou como espaço discursivo organizador da linguagem em subcategorias funcionais, lexicais, semânticas, pragmáticas, sintáticas que refletiram categorias da experiência com a língua mãe.

---

<sup>27</sup>Esse parágrafo é da Professora Doutora Tânia Mara Gastão Saliés, em comunicação pessoal no dia 19 de setembro de 2012.



Tendo em vista os casos de **inclusão de língua mãe** encontrados no sistema de uso das participantes no decorrer da pesquisa, seria no mínimo ingênuo defender que a prática pedagógica não deva incluí-la em suas atividades. Vimos que as aprendizes a usaram linguística e pragmaticamente para desenvolver sua oralidade. Nesse sentido, o caso de Helena, em particular, pode reconfortar o professor de LE que age pedagogicamente com a mediação da língua mãe, e servir de inspiração para outros que empenham-se em repelir o uso da língua mãe a qualquer custo. Portanto, penso que, se é inevitável os alunos recorrerem à própria língua para apoiar a aprendizagem na língua-alvo, deveríamos desenvolver atividades que o permita usá-la estrategicamente em seu benefício, a fim de acelerar a aprendizagem.

Outro instrumento pedagógico é o *feedback*. Com ele professor e aprendiz podem provocar as perturbações necessárias ao desenvolvimento da competência oral. Emerge da instrução direta, da linguagem corporal, de estratégias de reparo levado a cabo pelo par interacional, da prática corretiva durante e após atividades conversacionais. Por exemplo, ao longo das aulas testemunhei, em vários momentos, as aprendizes corrigindo a pronúncia umas das outras, explicando as regras pragmáticas dos eventos interacionais propostos, ou mesmo discutindo os papéis discursivos que lhes cabiam na interação. Nesses casos, o *feedback* sempre ocorria na língua mãe, sugerindo também ser elemento inevitável para a língua-alvo se desenvolver. Acredito que essa é uma das formas de oportunizar a quebra de padrões enraizados na cultura das aprendizes que as impedem de reconceptualizar o mundo para abrir espaço para a nova língua.

Outra forma de provocar tal quebra pode ser pela frequência de uso e exposição à língua-alvo (ELLIS, 2002; ELLIS e FERREIRA-JUNIOR, 2008) e sua proximidade com a realidade psicológica do aprendiz. Apesar de não ser possível calcular a quantidade de vezes que as aprendizes tiveram contato com as expressões abordadas neste estudo, podemos sugerir que a frequência não foi uma variável exclusiva. A proximidade das expressões recuperadas integralmente às respectivas realidades psicológicas parece ter propiciado a recuperação, ainda que tivessem sido menos frequentes nas interações. As participantes recuperaram as expressões que estavam mais concretamente entranhadas em suas individualidades e vidas sociais. Por exemplo, *My name is [name]* e *I am [name]* foram recuperadas por todas; *I live [place]*, por metade delas; e *I am proficient in [skill]*, apenas por Ane.

Se por um lado podemos concordar com Ellis (2002) e Ellis e Ferreira-Junior (2008) sobre os benefícios da exposição frequente à língua, pois ativa no aprendiz mecanismos discursivos que o leva à experimentação de regras por meio do próprio uso, por outro podemos argumentar, a partir desses exemplos, que a frequência é um dos múltiplos fatores

condicionantes da aprendizagem, juntamente com a proximidade que existe entre a língua e a realidade psicológica do aprendiz. Portanto, cabe à prática pedagógica oportunizar situações significativas para a realidade psicossocial do aprendiz que o estimule a exercer sua intersubjetividade no uso da língua. Tal conclusão reafirma a necessidade de o professor conhecer mais de perto o seu aluno e suas necessidades específicas para estabelecer o programa de sua disciplina.

“Mesmo se a versão congelada ou estabilizada de uma língua for usada em um programa de curso, livro de gramática ou prova, assim que ‘lançados’ na sala de aula ou expostos às mentes dos aprendizes, torna-se dinâmica” (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2011, p. 198<sup>28</sup>), ganhando vida própria. Padrões estáveis de uso emergem de uma série de coadaptações ou mudanças em vários sistemas interligados, onde a mudança em um provoca a mudança no outro. Foi isso que vimos nas trajetórias adaptativas analisadas nessa dissertação.

Embora as mudanças de trajetória nem sempre sejam positivas ou conformem com o alvo pedagógico, elas indicam que o sistema está em evolução. Ou seja, as coadaptações e covariações, mesmo quando apontam para regressões, obedecem às forças cognitivas e pragmáticas em ação e favorecem a aprendizagem. A função do professor, como discutem LARSEN-FREEMAN e CAMERON (2008), não é gerar uniformidade, mas sim oportunizar vivências que estabeleçam continuidade entre o mundo, o corpo e a mente dos aprendizes. É isso que deveríamos almejar e é isso que deveria ser nosso objetivo na sala de aula.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup>O texto em língua estrangeira é: [...] even if a frozen or stabilized version of the language is used in a syllabus, grammar book, and test, as soon as the language is ‘released’ into the classroom or into the minds of learners it becomes dynamic (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.198).

<sup>29</sup>Os dois últimos parágrafos são da Professora Doutora Tânia Mara Gastão Saliés, em comunicação pessoal no dia 19 de setembro de 2012.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou demonstrar as adaptações linguísticas na aprendizagem de inglês como LE por 6 aprendizes iniciantes. Enfocou três momentos ao longo de 28 horas de aula e o domínio ENTREVISTA DE EMPREGO. Demonstrou que o sistema em questão, mesmo adaptando-se ao longo do tempo, tendeu a conservar a inteligibilidade das elocuições, provavelmente por ter o ensino da língua se dado dentro de um domínio específico, já que estávamos em contexto vocacional. Além disso, sinalizou que o apagamento foi a estratégia preferencial das participantes, ocorrendo de forma isolada ou combinada com outros tipos de adaptação.

Também houve ocorrência alta de expressões recuperadas integralmente e de misturas entre adaptações. Isso pode significar, por um lado, que as participantes se ativeram aos modelos de uso a que foram expostas em sala de aula; e por outro, que as adaptações no discurso não ocorrem de forma estanque. Esse entendimento corrobora os pressupostos da Teoria da Complexidade e da Linguística Cognitiva. O uso da língua mãe como âncora da prática oral das aprendizes fecha o rol das estratégias mais preferíveis, de acordo com o corpus aqui analisado.

Por outro lado, dentre as adaptações menos preferíveis no sistema de uso das aprendizes, a **substituição** revelou-se a mais frequente. Ela aponta para a emergência de processos cognitivos superiores, tais como a variação na representação do pensamento, como foi o caso da nominalização do tema na elocução de Tina (Cena 20, seção 4.3.4). Processos como esse podem ser oriundos da ampliação da percepção do *input* e da melhor acomodação do conhecimento na memória. Assim sendo, parece-me que a **substituição** esteja mais presente no discurso de alunos de maior nível de proficiência, assim como a **inclusão**. Vimos que isso ocorre porque ambas requerem tempo de convívio com a língua-alvo.

Com base nos dados, sugeri que as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de línguas devem procurar contemplar a realidade psicológica do aprendiz, o uso contextualizado da língua, a instrução direta e o contato com a língua em situações autênticas. Além disso, demonstrei que o professor de línguas adicionais deveria considerar o uso da língua mãe e a prática do *feedback* em atividades que estimulem a emergência de organizações superiores do pensamento, ou seja, aquelas que facilitam a retenção do conhecimento linguístico na memória e a sua recuperação em contextos interacionais diversos. Isso ampliaria o leque de opções de uso da língua e propiciaria a emergência de estruturas elocucionais mais complexas.

Esse estudo apresenta diversas limitações. A primeira delas é que as análises contemplaram apenas um dos domínios trabalhados em sala de aula. Nele pudemos somente verificar as adaptações em sentenças afirmativas e esporadicamente em negativas (como expressão formulaica), ficando pendente uma investigação em outros domínios e sobre as adaptações em outros tipos de atos de fala, como as interrogativas.

Além disso, ao coletar dados apenas em sala de aula, há o risco ingênuo de se crer que o desenvolvimento da competência oral das aprendizes limitou-se às atividades propostas em aula, o que não é verdade, já que o investimento individual extraclasse também corrobora para o sistema evoluir, assim como qualquer outro tipo de contato com a língua-alvo. Como os dados aqui analisados contemplaram apenas 28 horas de contato com a língua, seria também importante avaliar esse mesmo grupo após 45, 60 e 120 horas, alargando a base de dados ao longo do tempo.

Finalmente, seria interessante repetir esse estudo com diferentes grupos de iniciantes e em domínios diversos, a fim de verificar a consistência das categorias adaptativas que apareceram nessa dissertação. São esses alguns dos desafios que pretendo enfrentar em estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

- AHEARN, Laura M. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, v.30, p.109-137, out. 2001. Palo Alto, CA. Disponível em: <<http://www.umass.edu/accele/llc/794d/pdf/Ahearn%20Language%20and%20Agency.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- AHMADIAN, Mohammad Javad. The relationship between working memory capacity and L2 oral performance under task-based careful online planning condition. *TESOL Quarterly*, v.46, n.1, p.165-175, 2012. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. *Structures of social action: studies in Conversation analysis*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1984.
- AUGUSTO, Rita de Cássia. O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. In: PAIVA, VLMO; NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos lingua(gem) e aprendizagem*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011. p.227-247.
- BARANGER, Michael. *Chaos, complexity and entropy: a physics talk for non-physicists*. 2000. Disponível em: <<http://necsi.edu/projects/baranger/cce.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2012.
- BEEBE, Leslie; GILES, Howard. Speech accommodation theories: a discussion in terms of second language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language*, v.46, s/n, p.5-32, 1984. Disponível em: <<http://www.degruyter.com/view/j/ijsl.1984.issue-46/ijsl.1984.46.5/ijsl.1984.46.5.xml>>. Acesso em: 22 nov. 2012.
- BROWN, H. Douglas. English language teaching in the post-method era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, JC; RENANDYA, WA (Ed.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002. p. 9-18.
- BYBEE, Joan; HOPPER, Paul, (Ed.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- CAMERON, Lynne; LARSEN-FREEMAN, Diane. Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v.17, n.2, p. 226-240, 2007. Blackwell Publishing Ltd., 2007. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2007.00148.x/pdf>>. Acesso em: 17 out. 2012.
- COOK, Guy. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara (Ed.). *Principles and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- CROFT, William; CRUISE, D. Alan. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK. *Oral assessment criteria grid (CEFR Table 3)*. Disponível em: <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/grid.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2010.

CHEN, Chuntien; TRUSCOTT, John. The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, v.31, n.5, p.693-713, 2010. Disponível em: <<http://applij.oxfordjournals.org>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLEY, Warwick B. Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, v.24, n.2, p.174-187, 1989. Disponível em: <<http://www.jstor.org>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

ELLIS, Nick. Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, v.48, n.4, p.631-664, 1998. Disponível em: <[http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications\\_files/Emergentism.pdf](http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/Emergentism.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2011.

ELLIS, Nick. Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v.24, p.143-188, 2002. Disponível em: <[http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications\\_files/Ellis\(2002a\).pdf](http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/Ellis(2002a).pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2012.

ELLIS, Nick; FERREIRA-JUNIOR, Fernando. Construction learning as a function of frequency, frequency distribution, and function. *The Modern Language Journal*, v.93, n.3, p.370-385, 2009. Disponível em: <<http://www-personal.umich.edu>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

ELLIS, Nick; ROBINSON, Peter. An introduction to cognitive linguistics, second language acquisition, and language instruction. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. (Ed.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York, London: Routledge, 2008. p.3-24.

ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v.27, n.1, p.91-113, 1993. Disponível em: <<http://www.jstor.org>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

ELMAN, Jeffrey L. et al. *Rethinking innateness: a connectionist perspective on development*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

ESCRIBANO, Pilar Duran. Exploring cognition processes in second language acquisition: the case of cognates and false-friends in EST. *Ibérica*, v.7, p.87-106, 2004. Disponível em: <<http://www.aelfe.org>>. Acesso em: 9 dez. 2012.

EVANS, Vyvyan. *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. Cognitive linguistics. *Cognitive Science*, v.3, n.2, p.129-141, 2012. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

EVANS, Vyvyan; GREEN, M. The encyclopaedic view of meaning. In: EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. p. 206-247.

FAUCONNIER, Giles. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FIGUERAS, Neus. The impact of the CEFR. *ELT Journal*, v.64, n.4, p.477-485, 2012. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

FLEICHER, Erik. Caos/complexidade na interação humana. In: PAIVA, VLMO; NASCIMENTO, M, (Org.). *Sistemas adaptativos complexos lingua(gem) e aprendizagem*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011. p.73-92.

GAO, Youmei. Cognitive linguistics: inspired empirical studies of Chinese EFL teaching. *Scientific Research*, v.2, n.4, p.354-362, 2011. Disponível em: <<http://www.scirp.org/>>. Acesso em: 8 dez. 2012.

GASS, Susan; SELINKER, Larry, (Ed.). *Language transfer in language learning*. Rowley: Newbury House, 1984.

GEERAERTS, Dirk. Prospects and problems of prototype theory. In: GEERAERTS, D; DIRVEN, R. ; TAYLOR J. (Ed.). *Cognitive linguistics: Basic Readings*. Berlim, New York: Mouton de Gruyter, p. 141-165, 2006.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books Inc., 1973

GIBBS, Raymond W. What's cognitive about cognitive linguistics? In: CASAD, EH. (Org.). *Cognitive linguistics in the redwoods: the expansion of a new paradigm in linguistics*. Berlin/NewYork: Mouton de Gruyter, 1996. p. 27-53.

GOLDBERG, Adele E.; CASENHISER, Devin M.; SETHURAMAN, Nitya. Learning argument structure generalizations. *Cognitive Linguistics*, v.15, n.3, p.289-316, 2004. Disponível em: <[http://www.princeton.edu/~adele/Publications\\_files/goldberg%20et%20al.%202004%20learning%20argument%20structure%20generalizations.pdf](http://www.princeton.edu/~adele/Publications_files/goldberg%20et%20al.%202004%20learning%20argument%20structure%20generalizations.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

GROGONO, Peter. *Dynamic systems*. [S.l.: s.n, 2005]. 25 p. Disponível em: <<http://users.encs.concordia.ca/~grogono/Writings/writings.html>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

GUBA, Egon G.; LINCONLN, Yvonna. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, NK; LINCONLN, YS. (Org.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p.105-117.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. Longman, Pearson, 2008.

HARSHBARGER, Bill. Chaos, complexity and language learning. *ICU Language Research Bulletin*, Tokio, v. 22, p.17-31, 2007. Disponível em: <[http://web.icu.ac.jp/lrb/vol\\_22/Harshbarger%20LRB%20V22.pdf](http://web.icu.ac.jp/lrb/vol_22/Harshbarger%20LRB%20V22.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2012.

HEWITT, Elaine; STEPHENSON, Jean. Foreign language anxiety and oral exam performance: a replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, v.96, n.2, p.170-189, 2011. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

HOLLAND, John H. *Hidden order: how adaptation builds complexity*. New York: Helix Books, 1995.

HOLLESTEIN, Tom. *Dynamic system approach to development*. Disponível em: <<http://www.queensu.ca/psychology/ADL/DynamicSystems.html>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

HORWITZ, Elaine K.; HORWITZ, Michael B.; COPE, Joann. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, v.70, n.2, p. 125–132, 1986. Disponível em: <<http://www.jstor.org>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

HULSTIJN, Jan; SCHMIDT, Richard. Consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v.11, n.2, p.129-158, 1994. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20Osecond%20language%20learning.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

KANG, Okim; RUBIN, Don; PICKERING, Lucy. Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English. *The Modern Language Journal*, v.94, n.4, p.554-566, 2010. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

KORMOS, Judit; SÁFÁR, Anna. Phonological short-term memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.11, n.2, p.261-271, 2008. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

KRASHEN, Stephen. *The input hypothesis: issues and implications*. Laredo Publishing Company, 1993.

KUMARADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, n.28, v.1, p.27-48, 1994.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books, 1999.



LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Standford: Standford University Press, 1987.

LANGACKER, Ronald. *Cognitive grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane. The emergence of complexity, fluency and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, v.27, n.4, p.590-619, 2006. Disponível em: <<http://appliedjournals.org>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v.18, n.2, p 141-165, 1997. Disponível em: <<http://appliedjournals.org>>. Acesso em: 9 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. On the complementary chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.10, n.1, p.35-37, 2007. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org>>. Acesso em: 9 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Research methodology on language development from a complex systems perspective. *The Modern Language Journal*, v.2, n.92, p.200-213, 2008. Disponível em: <<http://mlj.miis.edu>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

LAUFER, Batia; GIRSAI, Nany. Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 29, n.4, p. 694-716, 2008. Disponível em: <<http://appliedjournals.org>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

LIGHTBOWN, Patsy M. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, v.4, n.21, p.431-462, 2000. Disponível em: <<http://appliedjournals.org>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children. In: COURCHÊNE, R *et al*, (Ed.). *Comprehension based second language teaching*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1992.

\_\_\_\_\_. The importance of timing in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J, (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, v.22, n.140, p.1-55, 1932.

LITTLEMORE, Jeannette. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. London: Macmillan, 2009.

- LONG, Michael. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v.4, n.2, p.126-141, 1983. Disponível em: <<http://applied.oxfordjournals.org>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- LORENZ, Edward N. *The essence of chaos*. Seattle: University of Washington Press, 1993.
- MacWHINNEY, Brian (Ed.). *The emergence of language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.
- McLAUGHLIN, Barry. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold, 1987.
- NAKATANI, Yasuo. *Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: a classroom study using multiple data collection procedures*. *The Modern Language Journal*, v.94, n.1, p.116-136. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- NINIO, Anat. Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity. *Journal of Child Language*, v.26, n.20, p.619-653, 1999. Disponível em: <<http://micro5.mscc.huji.ac.il/~msninio/pathbreaking.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Caos, complexidade e aquisição de segunda língua*. 2009, p.1-19. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/caos.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos*. 2011. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2012.
- PEIRCE, Bonny. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, v.9, n.1, p.9-31, 1995. Disponível em: <<http://www.jstor.org>>. Acesso em: 18 nov. 2012.
- PHILLIPS, Elaine M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, v.76, n.1, p.14-26, 1992. Disponível em: <<http://www.jstor.org>>. Acesso em: 18 nov. 2012.
- PRABHU, N.S. There is no best method – why?. *TESOL Quarterly*, n.24, v.2, p.161-176, 1990.
- RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (Ed.). *Methodology in language teaching*. Cambridge: CUP, 2002.
- ROBINSON, Peter; ELLIS, Nick. Conclusion: cognitive linguistics, second language acquisition and L2 instruction – issues for research. In: ROBINSON, P; ELLIS, N. (Ed.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, p.489-545, 2008.
- ROSCH, Eleanor. Natural categories. *Cognitive Psychology*, v.4, p.328-350, 1973. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, v.7, p.532-547, 1975. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

ROSCH, Eleanor; MERVIS, Carolyn B. Family resemblances: studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, v.7, p.573-605, 1975. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

ROSCH, Eleanor, *et al.* Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, v.8, p.382-439, 1976. Disponível em: <<http://13d.cs.colorado.edu/~ctg/classes/lib/cogsci/rosch.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

ROSCH, Eleanor. Principles of categorization. In: ROSCH, E; LLOYD, B. (Org.). *Cognition and Categorization*. Hillsdale, NJ; NY: Lawrence Erlbaum, 1978. p.27-48

SADE, Liliame Assis. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. In: PAIVA, VLMO; NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas Adaptativos Complexos Lingua(gem) e Aprendizagem*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011. p.205-226

SCHUMANN, John. *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1978.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching*. [S.l.]: Macmillan, 2007.

SEEDHOUSE, Paul. *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Michigan: Blackwell Publishing, 2004.

SILVA, Augusto Soares. A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, v.1, p.59-101, 1997. Disponível em: <<http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

SMITH, Leonard. *Chaos: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

SONBUL, Suhad; SCHMITT, Norbert. Direct teaching of vocabulary after reading: is it worth the effort? *ELT Journal*, v. 64, n. 3, p. 253-260, 2010. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Ambiente virtual de aprendizagem e diário de bordo: sistemas adaptativos complexos. In: PAIVA, VLMO; NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas Adaptativos Complexos Lingua(gem) e Aprendizagem*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011. p.93-111.

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. In: COOK G; SEIDHOFER B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TARONE, Elaine. On the variability of interlanguage system. *Applied Linguistics*, v.4, n.2, p.143-163, 1983. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org>>. Acesso em: 1 dez. 2012.

TAYLOR, John R. Prototypes in cognitive linguistics. In: ROBINSON, P; ELLIS, N. (Ed.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York/London: Routledge, 2008. p. 39-65.

THELEN, Esther; SMITH, Linda B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1994.

THORNBURY, Scott. *Beyond the sentence: introducing discourse analysis*. Oxford: Macmillan, 2009.

TOMILINSON, Brian (Ed.). *Developing material for language teaching*. New York: Continuum International Publishing Group, 2011.

WEBB, Stuart. The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, v.28, n.1, p. 46-65, 2007. Disponível em: <<http://apllj.oxfordjournals.org>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

ZIMMERMAN, Cheryl Boyd. Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? an empirical study. *TESOL Quarterly*, v.31, n.1, p.121-140, 1997. Disponível em: <<http://www.jstor.org>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

## APÊNDICE A - Perfil sociocultural das participantes

<b>Nome</b>	<b>Ane; Paula; Jane; Mara; Helena; Tina (todos os nomes são fictícios a fim de garantir o anonimato das participantes)</b>
<b>Idade</b>	15; 16; 16; 20; 26; 18 (na ordem acima)
<b>Trabalha?</b>	SIM: <b>0</b> NÃO: <b>6</b>
<b>Onde?</b>	-----
<b>O que faz?</b>	-----
<b>Estuda?</b>	SIM: <b>3</b> (Ane; Paula; Jane) NÃO: <b>3</b> (Mara; Helena; Tina)
<b>Onde estuda?</b>	Ciep Brizolão 291 Dom Martinho Schlude (Ane; Paula; Jane)
<b>O quê?</b>	2º ano do ensino médio (Ane; Paula; Jane)
<b>Já fez curso de inglês antes?</b>	SIM: <b>0</b> NÃO: <b>6</b>
<b>Qual?</b>	-----
<b>Parou em qual nível?</b>	-----
<b>Parou de estudar há quanto tempo?</b>	<b>1 ANO:</b> Tina <b>2 ANOS:</b> Helena; Mara
<b>Estudou ou estuda inglês na escola?</b>	SIM: <b>6</b> NÃO: <b>0</b>
<b>O que você acha do inglês que estuda ou estudou na escola?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acho que é muito básico, por ser na escola tem uma certa quantidade de matérias a ser dada no período de tempo determinado o que faz com que não pare e aprofunde em conteúdo algum.</li> <li>✓ Razoável, muito corrido.</li> <li>✓ Só aprendi o básico (gramática).</li> <li>✓ Gostaria de ter aprendido coisas q me fizesse entender melhor a língua.</li> <li>✓ Interessante mas fraco seu modo de ensino.</li> <li>✓ Acho que teve um nível meio fraco</li> <li>✓ Bom mas só que agente quase não teve inglês e eu acho necessário ter</li> <li>✓ Muito fraco, não atende as nossas necessidades</li> </ul>
<b>O que você espera da disciplina de língua inglesa para o curso de secretariado?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Espero que possamos aprender o inglês melhor do que na escola, porque precisamos dele para ter um melhor desempenho na área.</li> <li>✓ O melhor possível e que possa compreender.</li> <li>✓ Espero aprender mais conversação.</li> <li>✓ Espero ter novos conhecimentos para que no futuro possa ter algo melhor</li> <li>✓ Que eu possa estar aprendendo primeiramente gostar da língua inglesa, pois eu não gosto muito. Assim podendo ver o outro lado disso, e que eu possa estar aprendendo partes importantes, pois até acho interessante falar inglês e necessário.</li> <li>✓ Espero obter uma noção maior do idioma.</li> <li>✓ Eu espero q até o fim do semestre eu consiga falar um pouco mais de inglês porque eu acho q é muito bom, porque eu estudei pouquíssimas coisas do inglês. E o inglês me incentiva a estudar mais para as outras matérias.</li> <li>✓ Espero que eu aprenda com mais facilidade e que me de uma base para melhor compreensão.</li> </ul>