

Rita de Cássia Augusto

**O PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA EM
INGLÊS NA PERSPECTIVA DA
COMPLEXIDADE**

Faculdade de Letras da UFMG
Belo Horizonte, junho de 2009

Rita de Cássia Augusto

**O PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA EM
INGLÊS NA PERSPECTIVA DA
COMPLEXIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Faculdade de Letras da UFMG
Belo Horizonte, junho de 2009

*Aos meus três fractais:
Maria, Nilza e Marlene*

A esta realidade que alguns chamam de Buda, outros de Maomé, outros de Oxalá e outros, como eu, chamam de Deus. Pela Presença, iluminação e proteção.

A minha querida amiga e orientadora Prof.Dr^a. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva pela orientação competente, pela confiança, amizade, incentivo, carinho e apoio ao longo desta jornada chamada Tese de Doutorado.

À Bianca, participante desta pesquisa. Pela sua disponibilidade, generosidade e confiança.

Aos coordenadores, professores e participantes do projeto EDUCONLE, por terem aberto as portas de sua sala de aula para mim.

À família Parreiras, Laura, Terezinha e Vicente, pela amizade, apoio, acolhimento e por terem me ajudado a me sentir menos estrangeira nas Gerais.

Aos amigos Adail e Edeimar pela amizade, carinho e pelo apoio nas horas de escuridão.

À querida Mariazinha, pela amizade, apoio e carinho.

À amiga Luciana Silva, pelo apoio e companhia.

A minha querida Rosa Machado, pelo carinho, incentivo e apoio.

Aos participantes do grupo INTERAGIR, Antonio Carlos, Eliane, Lili, Junia, Roberval, Valeska, Valdir e Vera, por terem contribuído para o meu crescimento acadêmico.

Ao povo brasileiro que arcou com o ônus financeiro do meu curso de pós-graduação.

RESUMO

Este trabalho investiga o desenvolvimento da competência linguística de uma professora de inglês, participante de um curso de educação continuada. O curso oferecia aulas de língua inglesa para o aprimoramento linguístico dos professores e também discutia aspectos relacionados a pressupostos teórico-metodológicos sobre ensino e aprendizagem de inglês. A pesquisa teve por objetivo buscar uma melhor compreensão das características e do funcionamento do processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês da participante à luz da perspectiva da complexidade. A teoria da complexidade permite um olhar mais holístico sobre o dinamismo, as interações e as redes de relações que se estabelecem entre as diferentes partes de um fenômeno. Dessa forma, o fenômeno sob estudo é visto a partir de uma perspectiva relacional. Este trabalho constitui-se de um estudo de caso sob uma perspectiva etnográfica que consistiu no acompanhamento sistemático da participante durante as aulas de inglês no período de dois anos. Durante esse período, os dados foram coletados por meio de notas de campo, de gravações em áudio, de entrevistas e de produção da narrativa de aprendizagem da informante, relatada em quatro versões, nas modalidades escrita e oral. A análise dos dados procurou evidenciar a natureza dinâmica do processo de desenvolvimento da competência linguística, enfocando características fundamentais dos sistemas dinâmicos adaptativos tais como: não-linearidade, auto-organização, variabilidade e emergência. Para tanto, o desenvolvimento da competência linguística da informante foi analisado tanto qualitativa quanto quantitativamente. Foi analisada, também, a influência da inter-relação de fatores contextuais diversos no processo de desenvolvimento da competência linguística da participante deste estudo. Os resultados evidenciam que o desenvolvimento da competência linguística não ocorre de forma idêntica nos diferentes subsistemas linguísticos, não acontece de forma linear e não é um processo que se desenvolve em um *crescendum*, tendo um ponto de chegada definido. Ao contrário, este trabalho evidencia que o processo de desenvolvimento da competência linguística, em uma perspectiva emergentista, se dá por meio da inter-relação de vários fatores, em diferentes níveis e escalas de tempo. Dessa forma, podemos concluir que esse processo ocorre de forma não-linear, imprevisível e permeado por estabilidades e variabilidades.

Palavras-chave: *ensino de inglês como língua estrangeira; complexidade; competência linguística; perspectiva etnográfica; estudo de caso.*

ABSTRACT

This PhD dissertation investigates the linguistic competence of a teacher of English, this research's participant, who attended a continuous education course. The course's syllabus covered topics whose main aim was to improve its students' linguistic production in the target language, as well as to discuss theoretical and methodological issues concerning the teaching and learning of English as a Foreign Language. This research aims to understand the way the participant's linguistic competence in English evolved, by using complex systems as an orienting theory. Complex systems theory looks at dynamism, interactions, and different relationships of parts of one specific phenomenon through holistic lens, which allows to see this dissertation's object of analysis from a relational perspective. This research consists of a case-study, under the light of ethnography, which tries to uncover the systematic observation the researcher has made during two years of fieldwork. Throughout the observation period, data were collected by means of field notes, tape-recording, interviews, and learning narratives produced by the participant, the latter split into four versions and categorized in both oral as well as written registers. The data analysis emphasized the dynamism that usually characterized the developmental process of the participant's linguistic competence, by focusing on the fundamental features of adaptative dynamic systems, such as: non-linearity, self-organization, variability, and emergence. To do so, the linguistic competence was analyzed by means of qualitative and quantitative methods. The influence of diverse inter-related contextual factors, typical of the participant's linguistic competence development, was also taken into account. The results have shown that this development does not take place in the different linguistic sub-systems in identical ways. This development does not also happen in a linear standard, neither in a *crescendum*, as if it had a target spot well defined and delineated. On the contrary, this research emphasizes that the linguistic competence development process, from an emergentism perspective, took place by inter-relating various factors, at different time-scale levels. Consequently, we can conclude that this development occurs by means of non-linearity and unpredictability, permeated by instabilities and variability.

KEYWORDS: *teaching English as a foreign language; complexity; linguistic competence; case-study; ethnographic perspective.*

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.....	89
QUADRO 2.....	90
QUADRO 3.....	91
QUADRO 4.....	93
QUADRO 5.....	95
QUADRO 6.....	98
QUADRO 7.....	98
QUADRO 8.....	99
QUADRO 9.....	100
QUADRO 10.....	101
QUADRO 11.....	102
QUADRO 12.....	103
QUADRO 13.....	103
QUADRO 14.....	104
QUADRO 15.....	106
QUADRO 16.....	109
QUADRO 17.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	109
GRÁFICO 2	111
GRÁFICO 3	112
GRÁFICO 4	117
GRÁFICO 5	118

1.1	Objetivos.....	14
1.1.1	Objetivo geral: analisar o processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês à luz da perspectiva da complexidade.....	14
1.1.2	Objetivos Específicos:.....	14
1.2	Um percurso de pesquisa.....	15
1.3	Apresentação da tese.....	20
2.	TEORIAS, MODELOS E HIPÓTESES DE ASL.....	21
2.1	A importância de uma melhor compreensão do processo de ASL.....	21
2.2	Panorama das teorias de ASL.....	23
2.3	Interlíngua.....	27
3.	A TEORIA DA COMPLEXIDADE COMO APORTE TEÓRICO PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA... 30	
3.1.	Simplicidade e complexidade.....	31
3.2	teoria da complexidade: do que se trata, afinal?.....	35
3.3	Sistemas Simples e Sistemas Complexos.....	39
3.3.1	Características dos Sistemas Complexos.....	40
3.3.1.1	Dinamicidade, Não-Linearidade e Adaptação.....	42
3.3.1.2	Abertos, auto-organizantes e sensíveis a <i>feedback</i>	43
3.3.1.3	Emergência.....	43
3.3.1.4	Caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais.....	44
3.3.1.5	Atratores e Fractais, Estabilidade e Variabilidade.....	46
3.3.2	A Língua Como Sistema Complexo Dinâmico Adaptativo.....	50
3.3.3	ASL Como um Sistema Complexo e Dinâmico.....	52
4	Metodologia.....	58
4.1	Estudo de caso, narrativas de aprendizagem e complexidade.....	58
4.2	Contexto e participantes da pesquisa.....	61
4.3.	Fonte de dados e procedimentos de análise.....	63
4.3.1	Dimensão contextual.....	64
4.3.1.2	Análise das dinâmicas complexas do processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca.....	64
4.3.2	Dimensão linguística.....	65
4.3.2.1	Análise Qualitativa da Produção Linguística de Bianca.....	65
4.3.2.2	Análise Quantitativa: a emergência da complexidade gramatical, fluência e precisão na produção oral e escrita.....	68
5	Análise dos dados e seus resultados.....	76
5.1	Dinâmicas Complexas no Processo de Desenvolvimento da Competência Linguística na SL.....	76
5.1.1	Contexto Macro.....	76
5.1.1.1.	Fatores Negativos.....	77
5.1.1.2	Fatores Positivos.....	81
5.1.2	Contexto Micro.....	83
5.2.1	Modificação e Adaptação.....	88
5.2.2	Auto-organização e Emergência.....	93
5.2.3	Variabilidade e Estabilidade.....	99
5.2.3.1	Um estado atrator: instabilidade junto à estabilidade.....	107
5.2.4.1	Precisão e Complexidade Gramatical.....	118
5.2.4.2	Fluência e Complexidade do Vocabulário.....	119
6.	Conclusão.....	123
6.1	Retomando os objetivos desta pesquisa.....	123
6.1.1	Objetivo geral.....	123
6.1.2	Objetivo específico 1.....	126
6.1.3	Objetivo específico 2.....	127
6.1.4	Objetivo específico 3.....	129

6.2 Implicações para o ensino de língua estrangeira	131
6.3 Limitações deste estudo	132
6.4 Sugestões para pesquisas futuras.	133
6.5 Considerações finais.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
ANEXO I - QUADRO DE UNIDADE DE IDEIAS – Versões orais da narrativa de aprendizagem.....	149
ANEXO II – Quadro de unidades de ideias- Narrativa escrita	167
ANEXO III – transcrição dos textos das versões orais da narrativa de aprendizagem	173
ANEXO IV– Textos das versões escritas da narrativa de aprendizagem	182
ANEXO V– Categorização dos textos das versões orais e escritas da narrativa de aprendizagem em unidades-F	185
ANEXO VI - Índice de ocorrências de não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares nas versões orais e escritas das narrativas de aprendizagem	208
ANEXO VII - Entrevista em português	215

1. INTRODUÇÃO

The true voyage of discovery does not consist in seeing new lands, but in having new eyes.

Marcel Proust

No contexto educacional brasileiro o valor de uma segunda língua (SL) ou língua estrangeira (LE)¹ tem sido legitimado por documentos oficiais e por aqueles envolvidos tanto com a pesquisa quanto com o ensino. Uma década e meia atrás, Almeida Filho (1993, p. 7) já problematizava a questão da educação em LE, no Brasil, ao pontuar que:

A sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idioma.

Após mais de uma década da publicação de Almeida Filho (1993), diversos estudos (BARCELOS, 2006; CUNHA, 2005; GRIGOLLETO, 2003; dentre outros), mostram que a situação continua a mesma, ou seja, em todos os estudos citados, tanto a escola particular quanto a escola pública pertencentes à rede de ensino da educação básica, são consideradas espaços que ainda não oferecem condições para a construção do conhecimento eficiente em Língua Estrangeira – Inglês (LEI).

Em relação ao contexto desfavorável no qual está inserida a educação em LEI no cenário brasileiro, Augusto (2001, p. 105) afirma que é necessário adotar uma visão sistêmica dessa situação. Uma visão que considere as políticas educacionais para o ensino de LE, o conceito de língua subjacente às abordagens adotadas, uma análise das condições de ensino e do contexto

¹ Neste trabalho não farei diferenciação entre os termos língua estrangeira e segunda língua. Ambos os termos serão usados de forma intercambiável.

sociopolítico-econômico no qual a ação de ensinar e aprender LEI está inserida, além, do curso de formação de professores de LEI.

Os cursos de formação de professores de LEI têm, ao longo de décadas, sido motivo de preocupação e crítica de diversos estudiosos (ALMEIDA FILHO, 1992; 2000; PAIVA, 2005; VIEIRA ABRAHÃO, 1996; só para citar alguns). Os referidos autores destacam, dentre outras coisas, o fato de que, geralmente, o aluno (futuro professor) termina o curso de Letras com uma competência linguístico-comunicativa insuficiente. Almeida Filho (1992, p. 78) problematiza essa questão e afirma que:

Para nos determos aqui apenas na problemática da formação Linguística do profissional de ensino de LE na escola média. (...) O círculo vicioso que se autoabastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade escolar do alunado e que por fim volta a alimentar a universidade precisa ser substituído por um círculo virtuoso novo.

Dutra *et al.* (2004, p. 27) afirmam que a sociedade, geralmente, critica os professores de LE da rede pública de ensino por considerá-los “poucos preparados para atuação pedagógica”. Os autores defendem a ideia de que as universidades públicas devem desenvolver projetos que possam, através da educação continuada, proporcionar a esses professores oportunidades de se desenvolverem como sujeitos de sua prática. Em relação à formação continuada do professor, Vieira Abrahão (1996) afirma que não faz sentido investir no desenvolvimento de todas as competências necessárias a um professor de LEI se o mesmo não possuir a competência linguístico-comunicativa.

O interesse em investigar assuntos concernentes às questões do ensino e aprendizagem de LEI tem acompanhado meu percurso como pesquisadora. O estudo que realizei sobre a LEI como capital cultural nas escolas regulares (AUGUSTO, 2001) evidenciou uma grande frustração dos alunos pelo fato de os professores não falarem inglês na sala de aula e nem promoverem a interação entre os alunos nesse idioma, acrescentado às afirmativas de Almeida Filho (1992); Dutra *et al.* (2004) e Vieira Abrahão (1996) me instigaram

a investigar o desenvolvimento da competência linguística de um professor de inglês em serviço, num contexto de formação continuada materializado no projeto EDUCONLE – Educação Continuada para Professores de Língua Estrangeira. O EDUCONLE é um projeto de educação continuada oferecido pela Faculdade de Letras da UFMG para professores de língua estrangeira da Rede Pública de Ensino.²

Investigar o desenvolvimento da competência linguística de um professor de inglês, em um contexto de educação continuada, constitui-se como um desafio permeado por questionamentos epistemológicos e metodológicos que me motivaram a buscar uma perspectiva que me permitisse um olhar holístico do fenômeno sob estudo.

A proposta de investigar o processo de desenvolvimento da competência linguística de aprendizes de inglês à luz da ciência da complexidade, surgiu do meu interesse pelas discussões dos sistemas complexos, feitas por Paiva (2002), por ocasião da defesa de seu memorial, durante um seminário, em que concorria a uma vaga para professora titular na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais. Paiva, conforme mencionado anteriormente, defende a tese de que os modelos e teorias vigentes de aquisição de segunda língua (ASL) não apreendem todos os fatores envolvidos nesse processo. A autora afirma que a aquisição de uma LE é algo muito mais complexo do que os atuais modelos de aquisição conseguem descrever.

Os princípios da teoria da complexidade oferecem uma perspectiva que contempla o dinamismo, as interações, as redes de relações e, de acordo com Gleick (1987, p. 5), está relacionada a um tipo de ciência que foca o processo e o tornar-se muito mais do que o ser. Esses princípios me pareceram adequados para constituírem o desenho teórico deste estudo uma vez que o desenvolvimento da competência linguística é visto, neste estudo, como processo e não como produto.

Cumprе ressaltar que este trabalho se baseia, fundamentalmente, nos estudos de Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Paiva (2002; 2005; 2008), sobre ASL e complexidade.

² No capítulo “Metodologia” discorrerei de forma mais ampla sobre o projeto EDUCONLE.

Em um artigo seminal publicado em 1997 Larsen-Freeman traça um paralelo entre a ciência da complexidade e o processo de ASL e defende a tese de que podemos usar a teoria dos sistemas complexos como metáfora para aprofundar nossa compreensão sobre o processo de aprendizagem de uma LE. A autora apresenta várias evidências de que existem similaridades entre a ciência da complexidade e o processo de aprendizagem de uma SL. Dentre elas, essa autora cita: a dinamicidade do processo de aprendizagem, a não linearidade, a auto-organização, o processo contínuo de reestruturação, a sensibilidade às condições iniciais e o sistema de *feedback*.

Parafraseando Silva (2008), é preciso reconhecer o pioneirismo de Larsen-Freeman em inscrever, formalmente, a Linguística Aplicada (LA) na perspectiva da teoria da complexidade. O interesse da LA, particularmente a área de ASL, nos postulados da ciência da complexidade pode ser percebido pelo fato de que dois periódicos conceituados da área³ já dedicaram números exclusivos a trabalhos que discutem a ASL a partir da perspectiva da teoria da complexidade.

No cenário brasileiro, o pioneirismo na aproximação entre a ciência da complexidade e a área de ASL deve ser creditado a Paiva (2002; 2005). A referida autora, assim como Larsen-Freeman (1997), propõe que a compreensão e análise do processo de aquisição de uma língua estrangeira sejam feitas a partir de um modelo mais amplo, e defende a tese de que, dada a complexidade do processo de aprendizagem de uma LE, esta deveria ser inserida e estudada a partir da teoria dos sistemas complexos ou teoria do caos, uma vez que acredita haver evidências o bastante para afirmar que a aprendizagem de uma LE constitui-se como um sistema complexo.

Motivada pelas citações anteriores, considero que o processo de desenvolvimento da competência linguística, de uma professora de inglês, durante um curso de educação continuada em que, tanto se discutia questões de cunho teórico-metodológicas sobre ensino e aprendizagem de inglês quanto participava de aulas de inglês possa ser observado sob a perspectiva da teoria

³ Refiro-me às revistas *Applied linguistics*, n. 27 e *The Modern Language Journal*, v. 92. n. 2, 2008.

da complexidade, e que a sua descrição possa ser relevante para as pesquisas sobre o processo de ASL.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da competência linguística em uma segunda língua é um Sistema Complexo, esta pesquisa tem os seguintes objetivos.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral: analisar o processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês à luz da perspectiva da complexidade.

1.1.2 Objetivos Específicos:

- Buscar evidências empíricas para dinamicidade, auto-organização, emergência, estabilidade e instabilidade no processo de desenvolvimento da competência linguística de um aprendiz de inglês que é também professor dessa língua.
- Identificar evidências de padrões, elementos e fatores que possam influenciar positiva ou negativamente o processo de desenvolvimento da competência linguística da participante desta pesquisa.
- Investigar o processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês em contexto formal de ensino, sob a perspectiva dos sistemas complexos.

Cumprе ressaltar que nesse estudo usarei o termo aquisição de forma intercambiável com o termo aprendizagem. Embora o termo aquisição induza a percepção do processo de aprendizagem de uma SL como algo com início e fim, esse termo já está estabelecido na área. Dessa forma, na perspectiva da complexidade, o termo aprendizagem permite a visão do processo como um sistema aberto. Nessa mesma perspectiva, o termo língua alvo será usado de forma intercambiável com o termo língua em estudo, uma vez que, na perspectiva da complexidade, não se percebe a aprendizagem de uma SL como possuindo um alvo representado pelo ponto de chegada.

1.2 Um percurso de pesquisa

Iniciei este trabalho tendo em mente o conceito de competência comunicativa que foi elaborado por Hymes (1972), trazido para a esfera pedagógica de ensino e aprendizagem de SL em forma de modelo teórico por Canale e Swain (1980) e expandido por Bachman (1990). A seguir esclareço o motivo pelo qual, neste trabalho, enfoquei a competência linguística e não a competência comunicativa e, então, discorro sobre a construção da noção de competência linguística no campo da Linguística e da Linguística Aplicada.

Este trabalho iniciou-se, então, com o propósito de analisar o desenvolvimento da competência comunicativa tendo como foco tanto os aspectos gramaticais quanto os aspectos pragmáticos da competência comunicativa. Porém, no decorrer da coleta e análise dos dados, percebi que não seria possível coletar dados que me permitissem tratar de questões relacionadas aos aspectos pragmáticos da língua visto que o contexto formal de ensino não oferecia as condições necessárias para tal pelas razões que passo a relacionar.

Os aspectos pragmáticos de uma língua dizem respeito aos recursos linguísticos que podemos usar para realizar ações. Ser pragmaticamente competente em uma determinada língua demanda que o falante dessa língua possua um grande conhecimento dos significados sociais e culturais, nem sempre explícitos nas situações de uso da língua. Yule (1996) esclarece que a pragmática está mais relacionada com o que as pessoas querem dizer através de seus enunciados do que com aquilo que as palavras ou frases podem significar *per se* na construção desses enunciados. Yule (1996, p. 3) afirma que: “a Pragmática é o estudo do significado a partir do ponto de vista do usuário da língua”.⁴

Diversos autores (BARDDOVI-HALIG, 1996; HINKEL, 1999; ROSE; KASPER, 2001; NIEZGODA; RÖVER, 2001), interessados em pesquisar o desenvolvimento da competência pragmática de aprendizes de uma SL,

⁴ Minha tradução de: “Pragmatics is the study of speaker meaning.”

chamam nossa atenção para as dificuldades encontradas pelos aprendizes de língua estrangeira quando a língua em estudo não é a L1 da comunidade onde estão inseridos. Esses autores apontam diversos fatores dificultadores do desenvolvimento da competência pragmática, em contextos de LE, tais como a falta de insumo linguístico em quantidade suficiente que permita ao aprendiz percebê-lo e analisá-lo, a dificuldade das salas de aula em oferecer uma variedade de contextos comunicativos autênticos e a dificuldade que o aprendiz encontra para se envolver em eventos comunicativos fora da sala de aula.

Bardovi-Harlig (1996, p. 3) afirma que a insuficiência do insumo linguístico, a falta de consciência das diferenças culturais ou mesmo a falta de competência gramatical podem dificultar o desenvolvimento da competência pragmática.

Considerando o que foi exposto até aqui, sobre a questão do desenvolvimento da competência pragmática em contextos formais de ensino de SL, e tendo isso sido corroborado pela ausência de registros que me permitissem analisar aspectos relacionados à competência pragmática da participante dessa pesquisa, optei por investigar o desenvolvimento da competência linguística nos termos definidos por Canale e Swain (1980), relacionados à competência gramatical. No entanto, tal qual Johnson (2004), concordo que os modelos de Canale e Swain (1980) e Bachman (1990) priorizam os processos mentais, nos moldes da perspectiva cognitivista que têm orientado a maior parte de pesquisadores e estudiosos na área da ASL e, parafraseando Johnson (2004), concordo que esses modelos criam a ilusão de que, quando os aprendizes “possuírem” todas as competências, eles falarão fluentemente.

Como já mencionado anteriormente, usarei, neste trabalho, a noção de competência linguística nos termos definidos por Canale e Swain (1980), portanto, acho necessário, ainda que de forma breve, discorrer sobre a construção desse conceito na área de ASL ao longo do tempo.

Em oposição à noção de competência linguística proposta por Chomsky (1965), que estabelece o conceito de competência linguística como sendo o conhecimento inato que o falante tem do sistema abstrato das regras

gramaticais de sua língua nativa diferenciando-se de *performance* – aquilo que alguém diz, a qualquer momento, e que pode ser influenciado por uma gama de fatores internos e externos – Hymes (1972) propõe o conceito de competência comunicativa, e defende a tese de que não basta ao falante de um determinado idioma o conhecimento das regras gramaticais (sintaxe, léxico e fonologia) para que o mesmo seja considerado competente. O referido autor alega que existem regras gramaticais que são inúteis sem o conhecimento das regras de uso e que, portanto, além das regras gramaticais, o usuário de uma língua deve ter conhecimento e ser capaz de usar as regras do discurso de acordo com o contexto no qual está inserido. Nesse sentido, um falante competente é aquele que sabe quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem falar, onde e de que maneira.

A noção de competência comunicativa de Hymes influenciou de tal modo a área da ASL que alguns estudiosos consideraram que os postulados da competência comunicativa deveriam orientar pesquisas e práticas pedagógicas nessa área. Dentre esses autores destacam-se os modelos de competência comunicativa elaborados por Canale e Swain (1980) e posteriormente expandidos por Bachman (1990). O modelo de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) consistia, originalmente, de três competências: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. Posteriormente, em 1983, Canale acrescentou a competência discursiva ao modelo de competência comunicativa que fora elaborado por ele e Swain em 1980. Os autores segmentam a competência comunicativa em quatro instâncias distintas:

- Competência gramatical: refere-se ao conhecimento dos itens lexicais e das regras de morfologia, sintaxe e fonologia;
- Competência discursiva: refere-se ao conhecimento de como estabelecer a coesão na forma e a coerência dos significados produzidos pela combinação de formas gramaticais;
- Competência sociolinguística: está relacionada ao uso das regras socioculturais;

- Competência estratégica: está relacionada aos recursos verbais ou não verbais que podem ser mobilizados para compensar falhas na comunicação devido a variáveis na *performance* ou competência insuficiente.

Canale e Swain (1980) fazem uma restrição a Hymes (1972) quando afirmam que, assim como Hymes disse que as regras gramaticais são inúteis sem as regras de uso da língua, as regras de uso, segundo Canale e Swain, são inúteis sem o conhecimento das regras gramaticais. Esses autores defendem a tese de que a competência comunicativa e a competência linguística estão imbricadas, e acrescentam que a competência comunicativa resulta de um agregado de competências que interagem durante a comunicação.

Johnson (2004, p. 91) critica a forma como Canale e Swain (1980) constroem a noção de interação entre as diferentes competências de seu modelo. A autora pontua que a forma como Canale e Swain descrevem essa interação é vaga e não fica claro o quanto cada uma das competências identificadas contribui para o processo da interação, ademais não fica esclarecido se todas essas competências precisam estar presentes para que um objetivo comunicativo seja alcançado. Johnson pontua, ainda, que existem algumas ambiguidades relacionadas ao termo interação, pois segundo a referida autora é difícil determinar se a interação acontece na mente do aprendiz ou com o ambiente externo. No entanto, Johnson sublinha que a separação que Canale e Swain fazem entre competência comunicativa e desempenho real parece indicar que a interação entre as diferentes competências acontece na mente do aprendiz.

Assim como Canale e Swain (1980), Bachman (1990) também se preocupou em trazer para o campo das práticas pedagógicas os postulados teóricos sobre competência comunicativa. Bachman (1990, p. 84) define habilidade comunicativa da linguagem⁵ como sendo “constituído tanto do conhecimento ou competência, quanto da capacidade para implementar ou

⁵ Minha tradução de “Communicative ability of language”.

executar essa competência nos usos apropriados e contextualizados da língua”. Bachman entende que competência engloba os conhecimentos que são usados na comunicação. Bachman elaborou um modelo que originalmente consistia das seguintes competências:

- *competência linguística*, subdividida em competências *organizacional* e *pragmática*;
- *competência estratégica*, que tem a ver com o conhecimento sociocultural e o conhecimento real do mundo, e;
- *mecanismos psicofisiológicos*, os quais dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenômeno físico.

O modelo elaborado por Bachman (*op. cit.*) amplia o conceito de competência comunicativa estabelecido no modelo produzido por Canale e Swain (1980), no sentido de que, em seu modelo, a competência estratégica é separada da competência linguística e responsável por funções que não são linguísticas, mas sim, cognitivas. A competência estratégica pertence às habilidades cognitivas gerais que são mobilizadas no uso da língua.

Bachman (1998, p. 25) aponta a necessidade de pesquisas que verifiquem a interação entre os diferentes componentes da habilidade comunicativa da linguagem. Nessa perspectiva, este trabalho investiga aspectos morfológicos, lexicais e sintáticos do desenvolvimento da competência linguística de um aprendiz de inglês à luz da teoria da complexidade.

Considero necessário ressaltar que embora eu empregue o termo competência linguística para me referir aos aspectos sintáticos, lexicais e morfológicos como constituintes da competência linguística, em consonância com Larsen-Freeman e Cameron (2008), farei referência a esses aspectos linguísticos usando o termo “padrão de uso linguístico”, por entender que esse termo permite uma melhor interpretação da natureza dinâmica da língua.

Em relação às abordagens metodológicas de pesquisa que acolhem os princípios da complexidade, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 206-210) apontam diversas abordagens que são compatíveis com os princípios da complexidade e destacam, em particular, abordagens como: a etnografia, a pesquisa ação e estudo de caso longitudinal.

Este trabalho constitui-se estudo de caso, conduzido durante dois anos, tendo como participante uma professora de inglês que estava inserida num contexto de curso de educação continuada. Foram utilizados instrumentos de coleta de dados oriundos da etnografia e os dados foram interpretados à luz da Teoria dos Sistemas Complexos. No capítulo de metodologia discorro sobre o contexto desta pesquisa de forma mais ampla.

1.3 Apresentação da tese

Além desse capítulo introdutório, esta tese inclui mais cinco capítulos. O capítulo dois apresenta uma problematização da área de ASL ao se priorizar os processos cognitivos nos estudos empíricos e teóricos sobre a aprendizagem de LE, e apresenta alguns modelos, teorias e hipóteses de ASL, que têm se destacado na área. No capítulo três, discuto postulados da teoria da complexidade e discorro sobre os princípios e características fundamentais dos Sistemas Complexos. No capítulo quatro apresento as considerações teóricas referentes à metodologia adotada e descrevo os procedimentos metodológicos utilizados na análise dos dados. No capítulo cinco discuto e analiso o processo de desenvolvimento da competência linguística da informante desta pesquisa à luz da perspectiva da complexidade. No sexto capítulo, apresento as conclusões, retomando os objetivos deste estudo, teço algumas reflexões sobre os resultados encontrados neste trabalho e ofereço sugestões para futuros trabalhos.

2. TEORIAS, MODELOS E HIPÓTESES DE ASL

É difícil rejeitar integralmente qualquer uma das teorias (...), pois todas elas parecem razoáveis, embora incompletas, pois não descrevem o fenômeno da ASL como um todo e sim alguns de seus aspectos. Os pesquisadores continuam investigando como se dá a aquisição, mas observo que eles limitam o escopo de suas investigações a aspectos específicos da aquisição da linguagem, guiados por conceitos limitados da linguagem e ignorando vários outros aspectos do sistema de ASL que estão em constante interação durante o processo de aquisição.

Paiva, 2008.

Este capítulo foi organizado em três partes. Na primeira discorro sobre a importância de se aprofundar os estudos sobre o processo de aquisição de uma segunda língua (ASL). Assim sendo, sublinho que a área da Linguística Aplicada (LA), que trata dos assuntos referentes à ASL, tem sido fértil para o adensamento do *corpus* de conhecimento produzido sobre os processos de ensino e aprendizagem de uma SL. Na segunda parte deste capítulo, apresento uma revisão de literatura das teorias, hipóteses e modelos de ASL que têm recebido maior destaque nas últimas décadas e problematizarei a questão do paradigma que, tradicionalmente, tem orientado a construção de tais teorias e modelos, no sentido de que esse paradigma começa a ser percebido por alguns autores (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005; PARREIRAS, 2005; DE BOT; LOWIE; VESPOR, 2007), como sendo reducionista e não tendo sido capaz de abarcar todos os fatores envolvidos no processo de ASL. Na terceira parte discuto o conceito de interlíngua e suas características.

2.1 A importância de uma melhor compreensão do processo de ASL

Ao examinarmos a literatura específica da área é possível comprovar que existe uma grande profusão de teorias, modelos e hipóteses sobre como se dá o processo de aquisição de uma segunda língua. Embora não exista um consenso sobre o número de teorias de ASL existentes, alguns teóricos (ELLIS, 1986; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; MITCHELL; MYLES, 2004)

afirmam existir entre teorias, modelos e hipóteses, metáforas, arcabouços teóricos e perspectivas um número de estudos que varia entre 40 e 60.

A literatura específica da área demonstra que existem muitas divergências em relação à forma como as diversas teorias versam sobre o processo de ASL. Porém, apesar das divergências existentes, a força motriz que tem motivado a pesquisa na área de ASL é a busca de elementos que expliquem “o porquê” e “como” uma SL é aprendida, assim como também, o oposto a essa situação, ou seja, fatores que fazem com que essa aprendizagem não aconteça e/ou pare de acontecer em um dado momento (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; ELLIS, 1986).

Diversos pesquisadores (MITCHELL; MYLES, 2004; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994; ELLIS, 1985) apontam a necessidade de buscarmos uma melhor compreensão sobre o processo de ensino e de aprendizagem de uma SL. Os referidos autores pontuam que um conhecimento mais aprofundado desse processo pode contribuir para que tenhamos uma visão mais ampla da natureza da língua, da aprendizagem humana, da comunicação intercultural e de como esses fatores se inter-relacionam.

Varela *et al.* (1991, p. 141) discorre sobre aquilo que ele chama de ansiedade cartesiana. Ou seja, a necessidade de obter certificação absoluta sobre os fenômenos investigados. Os autores afirmam, ainda, que na procura pela certificação absoluta a tendência tem sido procurá-la no mundo material (corpo, mundo) ou na realidade mental, através de procedimentos que colocam a mente e o mundo como sendo pólos opostos. Varela *et al.* sublinham que a ansiedade cartesiana oscila indefinidamente entre os dois pólos na busca pelas certezas absolutas.

A dicotomia entre mente e corpo tem sua gênese no pensamento cartesiano que postula a existência de duas realidades, isto é, o mundo material, externo ao ser humano e acessível à observação e o mundo mental, interno ao ser humano e inacessível à observação externa. O corpo humano é responsável pelo comportamento externo e a mente humana pelo comportamento interno (JOHNSON, 2004).

A literatura revisada me permite dizer que, assim como outras áreas do conhecimento, a área de ASL também oscila entre os dois pólos dicotômicos que separam mente e corpo, ou seja, processos mentais em oposição ao meio ambiente.

Passo agora a discorrer sobre as teorias de ASL, que têm recebido maior destaque, no intuito de demonstrar que existe um desequilíbrio entre a importância atribuída aos fatores mentais e os fatores contextuais pelas teorias de ASL.

2.2 Panorama das teorias de ASL

As teorias de ASL têm exercido um papel de extrema relevância, uma vez que as mesmas nos ajudam a interpretar, organizar e resumir uma grande quantidade de informação advindas dos trabalhos empíricos conduzidos na área. Ajudam, também, a direcionar a pesquisa e a organizar nossas concepções a respeito do fenômeno estudado (ELLIS, 1985; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; MITCHEL; MYLES, 2004). Entretanto, assim como acontece nas demais áreas da investigação científica, os pesquisadores na área de ASL diferem não apenas em relação ao objeto de seu interesse, mas, também, em relação à orientação epistemológica que assumem na forma como o mesmo será investigado. Nessa perspectiva, o processo de ASL tem sido explicado através de diferentes teorias como veremos a seguir.

Dentre as teorias de ASL, destaca-se a **teoria do modelo monitor** elaborada por Krashen (1985). Assumindo o postulado chomskiano segundo o qual a aprendizagem acontece devido a um mecanismo interno que a possibilita, Krashen (*op. cit.*) defende a ideia de que esse mecanismo age sobre o insumo linguístico recebido pelo aprendiz fazendo com que a aprendizagem da SL aconteça. Krashen afirma que os seres humanos adquirem a língua apenas de uma forma: pela compreensão da mensagem, ou seja, pelo recebimento de insumo linguístico compreensível.

O **modelo de aculturação** de Schulman (1978) levanta a hipótese de que os aprendizes aprenderão a língua na medida em que conseguirem uma

inserção cultural no grupo social onde a língua alvo é falada. A aculturação é definida como a integração social e psicológica do aprendiz a esse grupo. Schulman defende a tese de que se houver uma grande influência de fatores afetivos negativos, tais como choque cultural, rejeição à cultura da língua alvo, resistência à integração e interação com indivíduos e grupos sociais pertencentes à cultura da língua que se pretende aprender, isso pode dificultar, ou até mesmo, impedir que a aquisição ocorra. Em contraposição, uma ausência ou existência mínima desses fatores pode facilitar o processo de aquisição de uma LE.

O modelo de aculturação de Schulman (1978) não considerava os aspectos mentais envolvidos no processo de ASL, portanto, a ASL era vista em termos estritamente sociais.

As **teorias interacionistas** postulam que a interação conversacional pode oferecer oportunidades, não apenas para a prática das estruturas gramaticais, mas, também, oportunidades para a aprendizagem dessas regras. Dentre os interacionistas destacam-se Hatch (1978) e Long (1983a, 1983b). Long defende que o conhecimento das regras gramaticais tem sua gênese na interação conversacional e não em regras que são aprendidas dissociadas do uso significativo da língua em contextos de interação real. Long (1996, p. 451-452) afirma que a negociação de sentido gera ajustes interacionais pelo interlocutor mais capaz e que isso facilita a aquisição porque conecta o insumo linguístico recebido às capacidades internas do aprendiz, particularmente a atenção seletiva e *output* de forma produtiva.

Concordo com Johnson (2004, p. 54) sobre o fato de que os postulados interacionistas defendidos por Long descrevem uma realidade idealizada e universal, no sentido de estabelecer a negociação de significado como sendo uma condição humana natural. Além disso, é possível afirmar que tais postulados interacionistas assumem uma perspectiva de causa e efeito visto que a ação de um fenômeno pressupõe uma reação proporcional à sua causa e não leva em consideração a complexidade que permeia a interação humana. Ou seja, os postulados interacionistas não reconhecem as idiossincrasias relacionadas às assimetrias e relações de poder existentes entre interlocutores

que podem influenciar a forma como o *feedback* negativo será oferecido e recebido.

A **hipótese do *output*** se apoia no princípio de que a ação de produzir a SL pode levar o aluno a tomar consciência de possíveis lacunas em sua produção linguística, isto é, o aprendiz tomará consciência que existe uma lacuna entre o que ele quer dizer e aquilo que ele consegue dizer.

Swain (1985, p. 248-249) afirma que tanto na fala quanto na escrita o aprendiz tem que expandir sua interlíngua para dar conta dos objetivos comunicativos. Para produzir enunciados, os aprendizes precisam criar formas linguísticas e significados e, ao fazê-los, descobrem o que são capazes de fazer ou não. O *output* pode estimular o aprendiz a mover-se do nível da compreensão para o nível da produção do processo gramatical necessário para uma produção linguística mais gramaticalmente precisa.

Entretanto, a noção de *output* está muito relacionada à noção da mente como processadora de informações, refletindo o dualismo cartesiano entre corpo e mente.

As **teorias conexionistas** equiparam o cérebro humano a um computador dotado de redes neurais, ou seja, nas palavras de Mitchel e Myles (2004, p. 121) “conjuntos complexos de conexões entre nódulos de informação”.⁶ Nessa perspectiva, de acordo com as referidas autoras, afirma-se que existe na mente humana uma predisposição para procurar associações entre os elementos e estabelecer elos entre eles, esses elos se fortalecem na medida em que as associações continuam a acontecer e, são, então, incorporados a uma rede mais extensa que resulta das conexões de um número maior de elementos.

Mitchel e Myles (2004, p. 121) sublinham que em relação à aprendizagem de línguas, os conexionistas defendem a tese de que os aprendizes são influenciados por formas linguísticas regulares que ocorrem com frequência no insumo linguístico que recebem e, a partir dessas regularidades, extraem padrões probabilísticos que podem ocorrer no sistema linguístico.

⁶ Esta e as demais traduções são de minha responsabilidade.

A visão conexcionista da ASL fica explícita nas palavras de Ferreira Junior (2008, p. 72): “A aprendizagem da língua, podemos pensar, é, portanto resultante, em última instância, de um processo de regularização de insumo e estabelecimento de padrões de base estatístico-probabilística.”

A partir das palavras de Ferreira Junior é possível afirmar que o conexionismo não considera o agenciamento do aprendiz como indivíduo que faz escolhas que são influenciadas por suas dimensões sociopolítico-históricas.

A **teoria sociocultural** foi elaborada por Vygotsky para quem a mente humana é mediada, ou seja, a atuação dos seres humanos no mundo não acontece de forma direta, mas é mediada por ferramentas físicas e simbólicas que medeiam as relações dos seres humanos com o mundo, com o(s) outro(s) e com ele mesmo. Tais ferramentas permitem que os seres humanos transformem o mundo ao mesmo tempo em que são, também, transformados por ele.

A teoria sociocultural não faz distinção entre o uso da língua e a aprendizagem dela. Isso, segundo Lantolf e Pavlenko (1995) nos permite observar a aprendizagem da língua com todas as suas idiosincrasias à medida que ela surge das atividades dialógicas. Há de se destacar, ainda, que, segundo os postulados vygotskianos, o desenvolvimento do aprendiz pode, em certo ponto, ser facilitado pela sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se constitui de um espaço de aprendizagem que é construído na interação do aprendiz com seu parceiro. Nesse processo, os aprendizes recebem um auxílio ou andamento do seu parceiro através de uma ação colaborativa, coconstruída que pode gerar aprendizagem (SILVA, 2008).

Embora a teoria sociocultural tente unificar o social e o cognitivo, ela postula que a atividade mental tem sua origem na atividade externa, e não reconhece o processo de coadaptação existente entre o sistema cognitivo interno e o sistema social externo no sentido de que o desenvolvimento é um processo contínuo coconstruído entre os seres humanos e seu ambiente (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 157).

Em relação às teorias de ASL, Paiva (2005) afirma que essas teorias assumem uma perspectiva de causa e efeito ao inserir o fenômeno num

paradigma mecanicista de interpretação e explicação da aquisição de língua estrangeira. Paiva reconhece a validade e a legitimidade dessas teorias no adensamento do *corpus* de conhecimento já produzido sobre aquisição de LE, mas considera que elas devem ser entendidas enquanto teorias que tentam explicar partes de um mesmo todo.

2.3 Interlíngua

O termo interlíngua foi cunhado por Selinker (1972). Selinker defende que os aprendizes de uma SL constroem um sistema linguístico entre sua L1 e a língua sob estudo. Nessa perspectiva, Ellis (1985) esclarece que a interlíngua se configura como um sistema de transição que ocorre ao longo do processo de aprendizagem de uma SL em que aspectos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais da língua materna (L1) influenciam as construções dos padrões de uso linguístico da SL. Ellis, no entanto, sublinha que em diversas situações os aprendizes criam estruturas intermediárias entre a L1 e a SL.

Selinker (*op. cit.*) cunhou, também, o termo fossilização que, nas palavras de Larsen-Freeman (2006, p. 189) é considerada como sendo uma característica específica da interlíngua. Selinker (1972, p. 229) se refere ao fenômeno da seguinte forma:

Fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua IL em relação a uma língua em estudo particular, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de explicações e instruções que recebeu na língua em estudo (...). As estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como desempenho potencial, ressurgindo no desempenho produtivo de uma IL até mesmo quando aparentemente erradicadas.

Outra característica marcante da interlíngua é a variabilidade. Na área da ASL, a variabilidade é definida por Ellis (1997, p. 25) como sendo as formas gramaticais usadas pelos aprendizes de uma SL que diferem das formas usadas pelos falantes nativos e, formas “incorretas” podem alternar-se entre

elas mesmas ou com formas “corretas” da língua alvo. Ellis faz uma distinção entre variabilidade sistemática e variabilidade não-sistemática.

Ellis (1985) segmenta a variabilidade sistemática em variabilidade contextual, que diz respeito ao uso alternado de duas ou mais formas linguísticas que são determinadas pelo contexto linguístico, e variabilidade situacional, que é o uso alternado de duas ou mais formas que são causadas pelo contexto social.

Variabilidade não sistemática, nas palavras de Ellis (*op. cit.*) pode ser de dois tipos: “O resultado de lapsos de *performances*, os numerosos inícios falsos, desvio das regras gramaticais e mudanças de plano no meio dos enunciados.”⁷ O segundo tipo de variabilidade não sistemática é caracterizada por Ellis como sendo causada pela competição de itens linguísticos no âmbito da competência linguística tanto do falante nativo quanto do aprendiz de uma SL.

Ellis (1985) afirma que o fato de existir sistematicidade e variabilidade na interlíngua do aprendiz pode parecer algo paradoxal. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 20) destacam que, na área da ASL, muito esforço tem sido gasto para responder perguntas tais como: “sistemático significa o quê? (...) como a interlíngua do aprendiz pode ser chamada de sistemática quando na maioria dos dados de pesquisadores parece haver tanta variabilidade?”⁸

Verspoor, Lowie e van Dijk (2008) postulam que estudiosos de diferentes escolas de pensamento têm adotado pontos de vista diferentes sobre a questão da variabilidade. Para os chomskianos a variabilidade nada mais é do que erro de *performance* e não merece ser objeto de pesquisa. Segundo os referidos autores, estudiosos que seguem uma orientação sociolinguística ou psicolinguística reconhecem a importância da variabilidade, mas o foco principal permanece nas causas da variabilidade que ora é atribuída ao meio ambiente ora ao aprendiz.

⁷ Minha tradução de: “the result of performance lapses, the numerous false starts, deviation from rules, changes of plans in the mid-course”.

⁸ Minha tradução de: “‘What does systematic’ mean? (...) How can learner’s interlanguage be termed ‘systematic’ when in most researcher’s data, there appears to be such variability?”

Vespor, Lowie e van Dijk (2008) tecem críticas à tendência dos pesquisadores que tentam explicar a causa da variabilidade através dos fatores ambientais. Os autores pontuam que essa abordagem é demasiadamente unidimensional, pois ignora o fato de que muito da variabilidade tem sua origem não apenas no aprendiz, mas, também, na sua interação com o próprio ambiente. Nessa perspectiva o meio ambiente não é um fator independente que influencia o comportamento, mas o aprendiz também modifica o ambiente. Ou seja, o aprendiz e o meio ambiente continuamente influenciam um ao outro, fato que também resulta em variabilidade. Um exemplo dessa coadaptação entre aprendiz e contexto é que muitas vezes os interlocutores adaptam sua fala à fala do aprendiz.

Estudiosos como Tarone (1979; 1983) e Ellis (1985) em seus trabalhos já apontaram a importância da variabilidade para o processo de aprendizagem. No entanto, a preocupação maior dos referidos autores é identificar a causa da variabilidade. Larsen-Freeman (2006, p. 591) reconhece o valor do trabalho desses autores, porém, pontua que eles avaliam e abordam o fenômeno de uma forma isolada, e a perspectiva da complexidade oferece a possibilidade de observar o fenômeno de uma forma mais relacional e holística.

Alguns aspectos das teorias de ASL resenhadas neste capítulo serão retomados no capítulo seis.

3. A TEORIA DA COMPLEXIDADE COMO APORTE TEÓRICO PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

A vida humana é um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo e, portanto, os fenômenos antropossociais não podem obedecer a princípios de inteligibilidade menos complexos do que aqueles requeridos para os fenômenos naturais.

Morin, 1990

A noção de que a ASL é um processo complexo está presente nos trabalhos de diversos autores (ALMEIDA FILHO, 1993; LIGHBOWN; SPADA, 1999; NUNAN, 2001; dentre outros). Embora esses autores reconheçam que o ensino/aprendizagem de uma LE constitui-se como algo complexo, eles não aprofundam essa noção de complexidade. Isso é feito por Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Paiva (2005; 2008). As referidas autoras defendem que a compreensão e investigação do processo de aquisição de uma SL sejam orientadas pelo paradigma da ciência da complexidade e sugerem a utilização da teoria dos sistemas complexos como lente metafórica através da qual podemos analisar e obter uma melhor compreensão do processo de ASL, como também, acomodar as diferentes perspectivas sob as quais a ASL tem sido vista. Larsen-Freeman (2002, p. 173) afirma que:

Na minha opinião, conceber a língua e sua aquisição como sendo um sistema complexo, não-linear e dinâmico apresenta possibilidades, no sentido de que oferece uma lente metafórica através da qual diversas perspectivas podem ser acomodadas e integradas.⁹

Neste capítulo, apresento uma discussão sobre a teoria da complexidade – mais especificamente sobre os chamados Sistemas

⁹ Minha tradução de: “It is my opinion that conceiving of language and its acquisition as complex, dynamical, nonlinear systems shows promise in this regard, providing a metaphorical lens through which diverse perspectives can be accommodated, indeed integrated”.

Complexos Dinâmicos Adaptativos (SCDA) – e sobre o processo de aprendizagem de uma segunda língua como sendo um sistema complexo.

Conceitos da ciência da complexidade/caos, dos sistemas complexos dinâmicos não lineares, auto organização, emergência, desenvolvimento e fronteira do caos serão apresentados e discutidos ao longo do capítulo. Esses conceitos serão abordados tendo em vista a sua aplicabilidade como paradigma para a compreensão do processo de desenvolvimento da competência linguística.

Segundo Morin (1985, p. 86) um paradigma é constituído por uma relação muito forte que se estabelece entre princípios e palavras chaves primordiais que orientam todos os propósitos que, inconscientemente, são guiados pelos elementos constituintes do paradigma. Podemos, também, definir paradigma como sendo “um conjunto de **AXIOMAS** que filtram nossa visão do mundo e definem o que *é ou não científico*. **AXIOMAS** são regras e crenças fortíssimas, são princípios aceitos como verdadeiros e não suscetíveis de discussão.”¹⁰

As três seções que compõem este capítulo apresentam um referencial teórico que ajuda a compreender o processo de desenvolvimento da competência linguística de uma segunda língua a partir da visão da teoria da complexidade.

3.1. Simplicidade e complexidade

Morin (1990) afirma que para compreender a questão da complexidade é preciso, primeiramente, saber que existe um paradigma da simplicidade. Segundo o referido autor, o paradigma da simplicidade põe ordem no universo e expulsa dele a desordem. Nesse sentido, o autor observa que o estabelecimento da ordem é algo que permite a classificação, a análise e o reconhecimento da razão e/ou da experiência como sendo as únicas fontes confiáveis de conhecimento. Essa forma de conceber os fenômenos teve sua

¹⁰ Disponível em: <<http://www.noergologia.com.br/NOERGO%20EXITO.htm>>. Acesso em: 4 jan. 2008.

gênese no surgimento da ciência moderna, que fazia um contraponto ao conhecimento científico da antiguidade, no qual estudiosos relacionavam os fenômenos em estudo à determinação e manipulação de Deus.

Capra (1983) esclarece que com o advento do Renascimento, a orientação da igreja e o pensamento aristotélico¹¹ começaram a perder a força de influência que tinham sobre as pessoas. Os estudiosos começaram então a se interessar pela natureza e, no final do século XV, os estudos sobre a natureza eram abordados a partir de uma perspectiva em que experimentos eram realizados com o intuito de testar ideias especulativas.

A ciência moderna não mais admitia a ligação entre religião, misticismo e filosofia que, até então, tinham estado interconectados. Essa nova visão dos fenômenos motivou estudiosos e filósofos a conceber o mundo de uma forma racional, não mais atribuindo aos fenômenos a intervenção divina.

O surgimento da ciência moderna, conforme aponta Capra (1983), foi precedido e acompanhado pela evolução do pensamento filosófico que estabeleceu o dualismo espírito/matéria.

Como mencionado anteriormente, Descartes, também conhecido como Renatus Cartesius, foi o filósofo cuja linha de pensamento estabeleceu que a natureza tinha sua origem em duas dimensões distintas e independentes: o reino da matéria e o reino da mente. Capra (1983) afirma, ainda, que a separação estabelecida por Descartes, ou seja, a divisão cartesiana, possibilitou aos cientistas conceber e tratar a matéria como se fosse algo morto, do qual eles não fizessem parte. O referido autor esclarece, ainda, que para Descartes o mundo material deveria ser entendido como uma máquina, ou seja, Descartes defendia a tese de que o funcionamento da natureza obedecia às leis mecânicas, estava sujeito às leis matemáticas exatas e que todas as coisas existentes no mundo material poderiam ser explicadas com base na organização e no movimento de suas partes, como se fossem um relógio.

Apoiando-se em sua visão de “mundo-relógio perfeito”, Descartes elaborou um método em que traçou diretrizes gerais, de orientação

¹¹ “Aristóteles acreditava que *as questões concernentes à alma humana e à contemplação da perfeição de Deus eram muito mais valiosas que as investigações em torno do mundo material*” (CAPRA, 1983, p. 24).

mecanicista, para a física, a astronomia e a biologia. O método cartesiano, intitulado “Método Para Bem Conduzir a Razão e Buscar a Verdade Através da Ciência”, estabelecia regras formais de investigação científica. Segundo Capra (1982, p. 55), o método de Descartes é analítico, pois consiste em decompor o fenômeno sob estudo em suas partes constitutivas e em dispô-las em sua ordem lógica. Podemos, a partir do texto de Capra, inferir que esse método analítico elaborado por Descartes demandava que os fenômenos sob estudo fossem decompostos em partes até que se alcançasse um grau de simplicidade suficiente no qual a resposta para o problema estudado estivesse evidente não pairando sobre a mesma nenhuma sombra de dúvida.

Esse método analítico de raciocínio orientou e tornou-se característica essencial do pensamento científico de tal maneira que, segundo Gleick (1987, p. 12), os cientistas marchavam sob uma bandeira onde se lia: “Dado um conhecimento aproximado das condições iniciais de um sistema e um entendimento da lei natural, pode se calcular o comportamento aproximado desse sistema”. Gleick sublinha, ainda, que sob essa bandeira, marcharam estudiosos cujos trabalhos tiveram um impacto imenso na compreensão que, até então, se tinha do mundo natural. Dentre esses estudiosos destaca-se Galileu Galilei que, com seus estudos sobre mecânica, possibilitou novos caminhos para a matemática moderna e para física experimental. Esses estudos serviram de fundamento para os avanços dos estudos de Newton que, se baseando no trabalho de Galileu e utilizando a metodologia de pesquisa proposta por Descartes em conjunto com os axiomas euclidianos¹², estabeleceu os princípios matemáticos da filosofia natural. Esses princípios foram publicados numa série de livros intitulados *Principia* e tratavam da lei da gravidade e dos movimentos.

Na qualidade de filósofo e matemático, Newton elaborou e desenvolveu uma completa formulação matemática de concepção mecanicista da natureza.

¹² Axiomas euclidianos: 1) Duas quantidades iguais a uma terceira são iguais entre si; 2) Se juntarmos a duas quantidades iguais outras duas quantidades iguais, os totais obtidos serão iguais; 3) Se subtrairmos de duas quantidades iguais outras duas quantidades iguais, as diferenças obtidas serão iguais; 4) As coisas que se podem sobrepor umas às outras são iguais; 5) O todo é maior que a parte; 6) Podemos sempre traçar uma reta entre dois pontos; 7) Podemos sempre prolongar as duas extremidades de um segmento retilíneo e obter assim uma reta infinita contínua; 8) Para determinar um círculo, basta indicar o seu centro e qualquer dos seus raios; 9) Todos os ângulos retos são iguais entre si; 10) Por um ponto exterior a uma reta, podemos traçar uma paralela a essa reta.

Newton influenciou o pensamento científico tão fortemente quanto Descartes já o fizera. A comprovação disso se faz mediante aquilo que, segundo Moraes (1997), foi intitulado paradigma newton-cartesiano. Capra (1996, p. 35) refere-se a esse fato da seguinte forma:

O arcabouço conceitual criado por Galileu e Descartes – o mundo como uma máquina perfeita governada por leis matemáticas exatas – foi completado de maneira triunfal por Isaac Newton, cuja grande síntese, a mecânica newtoniana, foi a realização que coroou a ciência do século XVII.

A concepção mecanicista da natureza está intimamente relacionada com um forte determinismo, no sentido de que o **universo-máquina-perfeita** é completamente causal e determinado.

Na linha de raciocínio newtoniana, tudo o que acontecia tinha uma causa definida que, por sua vez, daria origem a um efeito definido; e, o futuro de qualquer parte de um sistema podia – em princípio – ser previsto com absoluta certeza, desde que seu estado, em qualquer momento, fosse conhecido em todos os seus detalhes.

Ao discorrer sobre a história do desenvolvimento da física através dos tempos, Capra (1983) afirma que os estudos sobre eletromagnetismo possibilitaram uma compreensão do mundo físico que demoliria não só a visão de **mundo-máquina-perfeita** criada por Newton, como também destronaria a mecânica newtoniana como teoria fundacional dos fenômenos naturais. Esse autor esclarece que a investigação dos fenômenos elétricos e magnéticos mostrou que existia um novo tipo de força que não podia ser, adequadamente, descrita pelo modelo mecanicista, pois, Faraday e Maxwell, estudiosos das forças elétricas e magnéticas, substituíram o conceito de força pelo conceito de campo de força, e mostraram que os campos de força inserem-se numa realidade própria e podem ser estudados independentemente de qualquer corpo material.

Concordo com Morin (2005), Braga e Martins (2007) que o paradigma mecanicista foi e tem sido de extrema importância para o avanço do conhecimento, uma vez que possibilitou a elaboração de todo um ferramental

metodológico tornando possível o desenvolvimento tecnológico e científico ocorrido ao longo dos últimos séculos. Reconheço, também, que esse paradigma tem contribuído para uma melhor compreensão do conhecimento que o ser humano tem do cosmo e do próprio lugar que ocupa nesta imensa realidade que chamamos de universo. Pois, como afirma Lewin (1994, p. 22):

Durante três séculos, equipada com a matemática de Newton e Leibniz, a ciência revelou com sucesso muitos dos mecanismos do universo. Era um mundo essencialmente mecânico e preciso, caracterizado pela repetição e pela previsibilidade. O lançamento de uma espaçonave para encontrar a lua depois de vários dias de viagem depende dessa previsibilidade. Mesmo que se altere levemente a trajetória da espaçonave, seu novo caminho, que se desvia só um pouco do original, pode ser novamente previsto usando-se equações de movimento.

Prigogine (1984), cientista estudioso de questões sobre o tempo, espaço e matéria, problematiza os princípios epistemológicos que nortearam a concepção clássica do mundo, isto é, a redução de processos naturais a um pequeno número de leis, e esclarece que esses princípios encontram-se, atualmente, num processo de metamorfose. Prigogine sublinha que o que se apresenta como relevante hoje não são mais as situações de estabilidade e de permanência, mas sim as evoluções, as crises e as instabilidades presentes nos fenômenos sob estudo.

3.2 teoria da complexidade: do que se trata, afinal?

Toda a dimensão ontológica do ser humano e do cosmo se constituiu, desde sempre, como um processo complexo em contínuo estado de mudança. Nessa perspectiva somos microcosmos situados em um macrocosmo. Todo esse estado de mudança concretiza-se naquilo que chamamos de realidade. Realidade que segundo Morin (1990) se perde quando a antevemos.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) reconhecem que nem sempre é fácil lidar com a complexidade e o processo de mudança constante presentes em nossas vidas e que, uma das formas que usamos para lidar com a insegurança

que essa situação provoca em nós, é através da busca do conforto da segurança na rotina e/ou na segmentação da realidade dinâmica em que vivemos em entidades estanques, às quais damos nomes fixos, tais como: homem, mulher, lago, ciclone, dentre outros. As referidas autoras pontuam, ainda, que transformamos nossas experiências de vida e nosso constante processo de mudança em conjuntos de atributos, atitudes e identidades mais ou menos fixos.

A partir das afirmativas feitas por Larsen-Freeman e Cameron (*op. cit.*), acrescento que os seres humanos tendem a simplificar e ordenar todas as dimensões que são constituídas e constituintes do microcosmo do indivíduo, como também, do mundo macro no qual ele está inserido. Toda essa situação acontece porque a herança da visão cartesiana, como discutido anteriormente, ainda está muito presente na construção de nossos processos interpretativos, tanto no mundo cotidiano quanto no campo da ciência. Como discutido no capítulo dois, essa situação não é diferente no campo da ASL.

Considerando a argumentação feita até aqui, é possível afirmar que as questões que foram problematizadas sobre o paradigma reducionista na área de ASL, não podem ser simplificadas por não serem simples, isto é, não se configuram como sistemas simples, ao mesmo tempo em que não devem ser vistas como complicadas, mas sim, como possuindo uma natureza complexa. Bachelard, citado em Morin (2005, p. 175) afirma que: “Não há nada simples na natureza, só há simplificação”. Nesse sentido, a teoria da complexidade é apresentada por seus adeptos (GLEICK, 1987; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MORIN, 1999; PAIVA, 2005; WALDROP, 1992) como uma visão complementar a todo esse cenário, no sentido de que a complexidade aceita a incerteza, reconcilia o estudo das partes com o todo e não considera a contradição como perturbação, mas sim, como fator relevante do objeto sob estudo.

Em uma perspectiva etimológica, a palavra complexidade tem sua gênese no termo *complexus*, que em latim significa “aquilo que foi tecido junto”. Portanto, *complexus* diz respeito ao tecido que surge como resultado do entrelaçamento de diferentes unidades de fios que, ao serem tecidos juntos,

dão origem a uma única unidade complexa. Essa unidade complexa, contudo, não elimina a variedade e a diversidade das diferentes unidades que a constituem. Ou seja, essas unidades não perdem suas identidades.

A partir de uma perspectiva filosófica, Morin (1990, p. 20) afirma que:

À primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambiguidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do *complexus*; e efetivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegos.

A literatura consultada demonstra que a teoria da complexidade tem sido usada para estudar sistemas que são complexos, dinâmicos e abertos. Inclusive sistemas presentes na natureza como o clima ou a forma como determinadas populações de animais aumentam e/ou diminuem. (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 200).

Cilliers (1998) aponta a necessidade de se discutir a relação existente entre teoria do caos e teoria da complexidade. Martins (2008, p. 43) sublinha que essa é uma “questão longe de consenso” e que é muito comum encontrar na literatura a terminologia “teorias do caos/complexidade” (grifo do autor). O referido autor pontua que essa terminologia, apresentada dessa forma, pode sugerir que se trata de uma única teoria ou que ambas se sobrepõem.

Lewin (1994, p. 21) relata que quando perguntou a Chris Langton (cientista do Instituto Santa-Fé) se caos e complexidade eram a mesma coisa obteve a seguinte resposta:

(...) caos e a complexidade estão se perseguindo ao redor de um círculo, procurando descobrir se são a mesma coisa ou

coisas diferentes. (...) ordem total aqui... acaso total lá – a complexidade acontece em algum lugar entre eles.

Mediante essa resposta, Lewin (1994, p. 21) conclui, em consonância com Langton, que o caos pode ser visto como um subconjunto da complexidade, mas não um elemento essencial da mesma, uma vez que os sistemas complexos estão sempre em busca da ordem ou em busca de padrões. Essa visão é compartilhada por autores como Waldrop (1992) e Gell-Mann (1994). Martins (2008) ressalta, no entanto, que isso não é uma unanimidade entre os estudiosos do caos e da complexidade.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 57) esclarecem a questão da sobreposição dos termos teoria do caos e teoria da complexidade e destacam que

a teoria do caos é o estudo de sistemas que se movem através de atratores caóticos. (...) A teoria da complexidade incorpora os sistemas caóticos e a teoria do caos em conjunto com os estudos dos sistemas não-caóticos.

Sob um prisma mais pragmático, Waldrop (1992) pontua que a ciência da complexidade é tão jovem e tão abrangente que ninguém tem certeza até onde vão suas fronteiras. Esse autor esclarece que a dificuldade em se definir esse ramo da ciência deve-se ao fato de que a pesquisa que se orienta pelo paradigma da complexidade busca compreender, descrever e explicar fenômenos que dizem respeito a questões que desafiam categorias tradicionalmente não convencionais. Waldrop exemplifica essas questões não convencionais através de perguntas que, num primeiro momento, parecem não divisar possibilidades de respostas ou pontos em comum entre as mesmas. O autor levanta alguns questionamentos tais como:

- Por que o regime comunista entrou em colapso num período tão curto de tempo?
- Qual foi a razão da queda vertiginosa da bolsa de valores num único dia de 1987?

- De que forma uma sopa primordial de aminoácidos e outras moléculas simples conseguiram transformar-se na primeira célula viva alguns bilhões de anos atrás?

Waldrop (*op. cit.*) afirma que, embora essas questões pareçam não ter nada em comum, um exame mais minucioso mostrará que, na verdade, elas guardam muitas coisas em comum entre si, ou seja, todas elas apresentam características de um sistema complexo.

Nas próximas seções apresentarei e discutirei as características e propriedades dos sistemas complexos. Cumpre esclarecer, porém, que devido à diversidade de áreas do conhecimento em que a Ciência da Complexidade está inserida, adoto como referencial para esse estudo algumas das características reconhecidas por diversos pesquisadores (KIRSHBAUM, 2005; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PALAZZO, 2004; WALDROP, 1992), como sendo características comuns de um Sistema Complexo Adaptativo. Essas características estão relacionadas ao conceito de auto-organização e emergência que são fundamentais para a análise dos dados desta pesquisa.

3.3 Sistemas Simples e Sistemas Complexos

Segundo a literatura consultada um sistema pode, em uma perspectiva ampla, ser definido como sendo um conjunto integrado de elementos que realizam certo objetivo. Os sistemas possuem propriedades e naturezas diversas como veremos a seguir.

Sistemas simples são geralmente formados por um conjunto de componentes similares conectados de uma forma estática e operando de uma forma previsível. Como, por exemplo, o sistema dos semáforos. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 27) pontuam que o sistema de um semáforo não é afetado pela ação dos motoristas nem por outros aspectos do meio ambiente no qual se encontram.

Um sistema complexo é constituído de diferentes tipos de elementos que geralmente e, não prioritariamente, se apresentam em grande número, interagem entre si e formam novas estruturas a partir dessas interações.

Palazzo (1999) distingue entre sistemas complexos e sistemas lineares. Para o referido autor, os sistemas complexos “são todos constituídos de outros todos”, isto é, os componentes de um sistema complexo podem, também, se constituírem como sistemas complexos, ou seja, subsistemas de um sistema maior. Palazzo ilustra seu argumento a partir da figura de um relógio para dizer que esse objeto não é um sistema complexo, mas sim, um sistema linear por ser constituído de “partes” e não de “todos”. Se uma das partes do relógio for retirada, o sistema para de funcionar.

Os sistemas complexos, por sua vez, não possuem esse tipo de dependência de seus componentes. “Se uma célula morre ou uma formiga se perde, isto tem pouco efeito sobre o sistema ao qual pertencem” (PALAZZO, 1999)

Se tomarmos o contexto educacional da Rede pública de ensino no Brasil como exemplo de um sistema complexo, veremos que esse sistema complexo é formado de componentes que são agentes e componentes que são elementos. Nesse caso, os agentes seriam os alunos, os professores, as pessoas que formam os conselhos de educação, dentre outros, enquanto os elementos seriam o currículo, as leis que regulamentam a educação, as instituições escolares representadas por seus espaços físicos, só para citar alguns.

Os componentes de um sistema complexo podem, também, se configurar como processos em vez de entidades e, me apoiando na afirmativa de Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 28) de que: “Os sistemas da língua em uso podem também ser vistos como sistemas de processos”¹³, defendo que é pertinente usar a teoria dos sistemas complexos para buscar uma compreensão mais ampla do processo de desenvolvimento da ASL.

3.3.1 Características dos Sistemas Complexos

¹³ Minha tradução de: “Language-using systems may also be seen as process system.”

Segundo alguns adeptos da teoria da complexidade (KIRSHBAUM, 2006; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; PALAZZO, 1999; WALDROP, 1992), os sistemas complexos recebem esse nome por duas razões. Uma dessas razões deve-se ao fato de que, de uma maneira geral, o termo complexo está relacionado ao grande número de componentes que geralmente (e não necessariamente) constituem esses sistemas. A segunda razão diz respeito à forma como agem e interagem os componentes constituintes de um sistema complexo. Esses autores afirmam que o comportamento dos sistemas complexos emerge da interação de seus componentes de forma coletiva e não resulta de nenhum componente agindo de forma isolada. Sobre esse assunto Walldrop (1992, p. 145) afirma que:

Em um sistema complexo, cada componente ou agente encontra-se em um meio ambiente produzido por sua própria interação com outros agentes do sistema. Cada componente está, constantemente, agindo e reagindo ao que outros agentes estão fazendo e por causa disso nada em seu meio ambiente é fixo.¹⁴

Nas palavras de Waldrop (1992) nada no sistema é fixo. As ações e interações dos componentes constituintes de um sistema complexo criam uma dinamicidade no comportamento desses sistemas que faz com que os mesmos sejam capazes de alterar seu comportamento todas as vezes que tenham que se submeter a algum tipo de mudança que, por ventura, ocorra no meio ambiente do qual façam parte.

Larsen Freeman e Cameron (2008) esclarecem que os diferentes nomes atribuídos aos sistemas complexos estão diretamente relacionados à dimensão do comportamento desses sistemas que está sendo enfatizada. Para enfatizar o fato de que eles se modificam ao longo do tempo eles são caracterizados como sistemas dinâmicos e, para enfatizar o fato de que adaptação e aprendizagem acontecem nesses sistemas, eles são chamados de sistemas complexos adaptativos.

¹⁴ Minha tradução de: "In complex systems, each component or agent 'finds itself in an environment produced by its interactions with other agents in the system. It is constantly acting and reacting to what other agents are doing. And because of that, essentially nothing in its environment is fixed'".

3.3.1.1 Dinamicidade, Não-Linearidade e Adaptação

Uma das características mais importantes de um sistema complexo é a sua capacidade de se modificar. Na verdade, modificações têm sido apontadas por diversos autores (de Bot, LOWIE e VESPOR, 2007; LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008) como sendo uma das características mais marcantes dos Sistemas Complexos Dinâmicos Adaptativos. (SCDAs)

Nos sistemas complexos tudo é dinâmico, a forma como os elementos agem, interagem e se modificam o tempo todo causa alteração no estado do sistema. Considerando que os componentes de um sistema complexo também se constituem como outros sistemas complexos aninhados em um sistema maior, podemos afirmar que o dinamismo, responsável pela modificação contínua, está presente em todos os níveis do sistema, visto que esses componentes/subsistemas estão permanentemente em fluxo.

Outra característica essencial dos SCDAs é a sua não-linearidade. Um fenômeno é linear quando causas e efeitos estão proporcionalmente correlacionados, isto é, o resultado de uma ação correlaciona-se em força, peso e tamanho ao fator que a desencadeou. Ruelle (1993, p. 47) relaciona a linearidade ao determinismo advindo das postulações de Laplace que, ao buscar conhecer as forças que regiam a natureza, estabeleceu que qualquer alteração em uma das variáveis de um sistema poderá provocar modificações diretamente proporcionais na evolução do mesmo. Nessa perspectiva, os sistemas complexos são sistemas não lineares, uma vez que, a forma de seu comportamento não se dá numa dimensão de proporcionalidade entre causa e efeito, ou seja, a alteração em uma das variáveis do sistema pode causar alterações imprevisíveis na evolução do sistema, ou mesmo, não causar alteração alguma.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) esclarecem que adaptação se refere ao processo de ajustamento provocado pelos componentes do sistema em resposta às modificações ocorridas em seu meio ambiente. Vale destacar que é através da adaptação contínua que o sistema consegue manter um equilíbrio dinâmico. A respeito desse equilíbrio dinâmico, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 33) esclarecem que: “Estabilidade não significa estagnação e

estaticidade, mas representa um sistema dinâmico que mantém sua identidade sem se sujeitar a flutuações desordenadas ou modificações caóticas.”¹⁵

3.3.1.2 Abertos, auto-organizantes e sensíveis a *feedback*

Estar constantemente **aberto** é algo inerente à natureza dos SCDA. Isso ocorre pelo fato desses sistemas interagirem com o ambiente através da troca de insumos. Essa troca de insumo com o meio ambiente afeta todas as relações internas e faz com que o sistema se modifique através de um processo de auto-organização e adaptação. Esse processo, por sua vez, dará origem a novas características globais do sistema as quais recebem o nome de propriedades emergentes (LEWIN, 1994; MARTINS, 2008).

Em relação aos processos de *feedback*, Lewin (1994, p. 228) esclarece que a ação e interação dos componentes do sistema em um nível local produz comportamentos emergentes em um nível global que, numa dinâmica de *feedback*, retroalimenta as interações locais que novamente, num ciclo contínuo, voltam a influenciar os padrões emergentes no nível global, e assim sucessivamente. O processo de *feedback* pode ser entendido como uma cadeia circular de causalidade mútua, um processo de realimentação também conhecido como “efeito bola-de-neve”.

Em relação à capacidade para se auto-organizar, Palazzo (1999, p. 4) afirma que: “A organização surge, espontaneamente, a partir da desordem e não parece ser dirigida por leis físicas conhecidas. De alguma forma, a ordem surge das múltiplas interações entre as unidades componentes”.

3.3.1.3 Emergência

Morin (1997, p. 20) caracteriza a emergência como sendo uma propriedade dos sistemas complexos. O referido autor esclarece que a

¹⁵ Minha tradução de: “Stability does not mean stagnation and stasis, but represents a dynamic system that maintains its overall identity, without being subject to wild fluctuation or chaotic change.”

emergência traz em si algo de novo quando relacionada com outras propriedades dos componentes isolados, e isso permite evocar o princípio de que o todo é maior que a soma das partes, pode também ser menor que a soma das mesmas. Isso acontece pelo fato de que qualidades existentes nas partes podem ser maximizadas ou inibidas no processo de auto-organização do sistema.

As estruturas emergentes provocam um novo tipo de inter-relação entre dinâmicas previamente existentes e o surgimento de um novo tipo de estado de inter-relação. Esse novo tipo de inter-relação modifica a forma como o comportamento do sistema evolui.

3.3.1.4 Caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais

A palavra caos tem sido usada para definir diferentes realidades. Na mitologia grega, segundo Williams (1997, p. 17), caos significava:

- “o vazio primaz do universo antes do início das coisas”;
- “o abismo existente abaixo do mundo”.

Em relação à utilização do termo caos como termo técnico-científico, Williams (1997, p. 18) afirma que isso se deve em grande parte ao trabalho de Lorenz. Ao utilizar o computador para elaborar modelos de previsão meteorológica, Lorenz descobriu que alguns padrões de comportamento do sistema são extremamente sensíveis às condições iniciais, isto é, pequenas modificações nas condições iniciais podem afetar dramaticamente a trajetória de um SCDA. Essa situação foi representada pela metáfora do efeito borboleta, que, na verdade, de acordo com o relato de Cameron e Larsen-Freeman (2007), foi o título de um dos artigos de Lorenz publicado em 1972 que se

intitulava: “Previsibilidade: O bater de asas de uma borboleta no Brasil pode iniciar um tornado no Texas?”¹⁶

Infere-se, a partir da metáfora, que o bater de asas de uma borboleta está relacionado à importância das condições iniciais para o sistema, afetando todo o desencadear de um processo que pode levar a um tornado ou não provocar acontecimento nenhum. Portanto, é necessário ter em mente que o termo caótico não significa completa desordem, mas, que na perspectiva da complexidade, refere-se ao comportamento que pode surgir de forma imprevisível num sistema não-linear.

De acordo com Williams (1997), modificação e tempo são os dois elementos fundamentais que juntos formam a natureza caótica dos SCDA. Williams pontua que o clima, o preço dos alimentos, o tamanho da população dos insetos, a economia, tudo isso sofre mudanças ao longo do tempo, porém, é impossível prever de que forma esses elementos, enquanto sistemas dinâmicos, irão se comportar ao longo do tempo.

O comportamento caótico diz respeito ao período de completa aleatoriedade que os sistemas complexos entram e se desenvolvem, apresentando um comportamento irregular e imprevisível. Essa imprevisibilidade, de acordo com alguns estudiosos (GLEICK, 1987; WILLIAMS, 1997), deve-se, sobretudo, à sensibilidade dos sistemas às condições iniciais, que, como já discutido anteriormente, pode modificar toda a trajetória desses sistemas.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 45) esclarecem que, na área dos estudos sobre sistemas complexos, metáforas que usam imagens espaciais são utilizadas para descrever como um sistema se modifica ao longo do tempo. Por concordar com Larsen-Freeman (2006) que as metáforas nos ajudam na compreensão das realidades que precisamos nomear, me utilizo de metáforas topográficas tais como trajetória, cenários (*landscape*) vales e montanhas para discorrer sobre alguns padrões de comportamento e características dos SCDA.

¹⁶ Minha tradução de: “Predictability: Does the flap of a butterfly’s wings I Brazil set off a tornado in Texas?”

3.3.1.5 Atratores e Fractais, Estabilidade e Variabilidade

Como já discutido anteriormente um SCDA se modifica continuamente, essa modificação leva o sistema a apresentar diferentes estados ou fases. Larsen Freeman e Cameron (2008, p. 44) explicam o termo “estado do sistema” dizendo que: “Para nós ‘o estado do sistema’ significa seu comportamento atual em um determinado tempo, o padrão de atividade de seus elementos e agentes.”¹⁷. Quando o sistema muda de um estado/fase para outro, o que muda é a natureza da atividade do sistema ou o seu padrão de comportamento. No processo de evolução dos SCDA, eles são atraídos para padrões de comportamento denominado atratores, ou estado atrator.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 50) definem atrator como sendo “uma região específica no espaço de fases no qual o sistema tende a se movimentar”. O espaço de fases de um SCDA diz respeito ao conjunto de todos os possíveis estados/fases de um sistema. A partir do trabalho de Spivey (2007, p. 18), Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 46) utilizam uma metáfora visual para representar o espaço de fases de um SCDA. Essa metáfora é apresentada em termos de um cenário/paisagem (*landscape*) constituído de vales, montanhas e planícies sendo percorrido por um SCDA que, em sua trajetória, se desloca sobre as montanhas, os vales e as planícies e, às vezes, se assenta em algum vale quando esse é muito profundo, contudo, nas palavras das autoras, o sistema pode continuar sua trajetória se conseguir energia suficiente para escapar a esse estado.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 46) pontuam que a visão do cenário (*landscape*) como espaço de fases de um SCDA possibilita evocar a visão de alguém que caminhasse por esse cenário como se fosse um SCDA em sua trajetória, e que cada aspecto necessário para se descrever a trajetória de um SCDA através de seu cenário se constitui como um parâmetro desse sistema, sendo, portanto, uma dimensão do espaço de fase.

¹⁷ Minha tradução de: “What we mean by ‘the state of a system’ at the particular time is its current behavior, the patterns of activity of its elements and agents”.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 19) chamam nossa atenção para o fato de que se o cenário de vales e montanhas não fosse uma imagem metafórica, mas uma paisagem real, o percurso feito através dele, por um caminhante, poderia ser descrito através de quatro parâmetros, sendo três deles físicos: o primeiro seria a altura em relação ao nível do mar, o segundo seria a latitude, o terceiro a longitude e o quarto seria um parâmetro temporal que possibilitaria descrever o tempo no qual o caminhante percorreu/atravessou o cenário.

Ao discorrer sobre a importância dos parâmetros na descrição da trajetória dos SCDAs, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 53) pontuam que nem todos os parâmetros dos SCDAs afetarão suas respectivas trajetórias, mas alguns, em particular, influenciarão a evolução desses sistemas. Tais parâmetros são chamados de parâmetros de controle, e mudanças nos parâmetros de controle podem conduzir o sistema para regiões específicas de seu espaço de fase. Dessa forma, os parâmetros de controle controlam as possíveis fases que o sistema pode entrar.

Motivação, segundo Larsen-Freeman e Cameron (*op. cit.*), é um exemplo de parâmetro de controle na ASL, visto que ela mantém o sistema se movendo pelo espaço de fases, evitando atratores tais como a preferência por ir ao *shopping* em vez de se envolver com atividades necessárias para o desenvolvimento da ASL.

Como mencionado anteriormente, ao longo de sua trajetória pelo espaço de fases um SCDA pode ser atraído para um estado atrator onde permanecerá até que algum tipo de “energia” o conduza para outra fase. Neste ponto, recorro, novamente, à metáfora topológica para pontuar que a facilidade ou dificuldade com que o sistema sairá do seu estado atrator ou do fundo do vale onde se estabilizou dependerá do grau de profundidade desse vale. Cabe esclarecer, no entanto, que esse estado de estabilidade não possui uma natureza estática, mas sim, uma natureza dinâmica.

Se imaginarmos um casal dançando uma sequência de ritmos diferentes como, por exemplo, samba, *rock-and-roll*, salsa e *twist* veremos que cada ritmo se configura como um atrator, pois o casal terá que assumir um padrão

diferente de comportamento na elaboração dos diferentes estilos de dança e assim permanecer por algum tempo. No entanto, o casal de dançarinos poderá num mesmo ritmo apresentar variações de comportamento. Por exemplo, a salsa pode ser dançada em diferentes ritmos e velocidades, assim como todos os outros estilos. Nesse caso ocorreria aquilo que alguns autores (LARSEN-FREEMAN, 1997; 2007; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) definem como sendo variabilidade junto à estabilidade. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), Telen e Smith (1994) isso acontece porque o vale atrator não é tão profundo e o sistema pode sair dele sem muita dificuldade.

Estabilidade e variabilidade nas proximidades e dentro do sistema de atratores são consideradas construtos chaves na teoria da complexidade. A presença de variabilidade nas proximidades de um atrator torna-se uma indicação importante da estabilidade do sistema, nesse sentido ela deve ser considerada informação em vez de ruído.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 56) afirmam que:

Se o sistema, mesmo em seu estado estável, não estiver fixo, mas mostrar algum grau de variabilidade, ele tem o potencial para o desenvolvimento. No sistema de ASL nós desejamos identificar variabilidade junto a comportamentos estáveis, no intuito de saber as possibilidades de mudanças futuras. Variabilidade local junto a formas estabilizadas de uso da língua contém potencial para mudanças futuras.¹⁸

Na sua explanação sobre a natureza e características dos sistemas complexos, Larsen Freeman (1997) pontua que um atrator possibilita representar o comportamento do sistema, geometricamente, através de uma figura chamada fractal, e esclarece que um fractal é uma figura geométrica que é autossimilar em diferentes níveis de escala. Bar-Yam (2000), por sua vez, esclarece que um fractal é formado de partes de um todo que, quando ampliadas, apresentam o mesmo formato encontrado no todo.

¹⁸ Minha tradução de: "If the system, even in its stable state, is not fixed but shows some variability, it has the potential for further change and development. In applied linguistics system we will want to identify variability around stable modes of behavior in order to know the possibilities for future change. Local variability around stabilized ways of using language contains the potential for future change".

É possível encontrar na natureza diversas formas de fractal, como, por exemplo, no formato das nuvens, na foto de uma costa marítima e na figura das árvores, dentre outros. Quando olhamos para uma árvore, podemos ver um tronco central e galhos que saem dele, se focarmos em um galho apenas, estaríamos adotando uma perspectiva de escala diferente, mas que, no entanto, manteria, essencialmente, o mesmo formato, isto é, um ramo central do qual sairiam algumas ramificações em forma de galhos menores. Com as folhas podemos, também, observar o mesmo padrão. As folhas possuem ramificações que se projetam para fora. Assim sendo, à medida que mudarmos o foco de um ou mais níveis de ampliação, o fractal se revelará como uma reprodução de si mesmo (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 150).

A partir da literatura revisada é possível afirmar que duas características marcantes dos fractais são a autossemelhança e a complexidade infinita, isto é, tem sempre cópias de si mesmo em seu interior. Existe um padrão autossimilar em todas as escalas. Nessa perspectiva, parafraseando Larsen-Freeman (1997, p. 150), cabe destacar que o padrão exibido em um nível de escala estará presente em outros níveis e no sistema como um todo.

Paiva (2009, *comunicação pessoal*) se refere à característica fractal da língua dizendo que:

Na linguagem, temos palavra, sintagma (que contém palavra), orações (que contém sintagmas), parágrafos (que contém orações) e todos têm uma estrutura organizacional semelhante, mas não são idênticos. Lembram as folhas, galhos, árvores.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 39) enfatizam que adotar a perspectiva da complexidade requer assumir a interconectividade que existe entre os componentes do sistema através de diferentes níveis e escalas e a forma como eles, também, se interconectam com o contexto, que deve ser considerado como parte do sistema. Nessa perspectiva, os fatores contextuais não são externos ao sistema, mas sim, parte do sistema. As referidas autoras postulam, ainda, (2008, p. 68) que na visão da complexidade a interconectividade do contexto é realizada através da adoção de fatores relevantes do contexto como parâmetros do sistema.

Nas palavras de Larsen-Freeman e Cameron (*op. cit.*), ao ser incorporado ao espaço de fases do sistema, os fatores contextuais influenciarão a trajetória, contribuirão para o desenvolvimento de regiões de atratores, fases de mudança, auto-organização e emergência. Portanto, na perspectiva da complexidade não é possível pensar no contexto como algo exterior ao sistema, mas sim, como parte desse sistema.

Como já discutido anteriormente, o espaço de fases representa o cenário (*landscape*) de possibilidades e, esse cenário, é constituído de tantas dimensões quanto for necessário para acolher o físico, o cognitivo e o sociocultural. Dessa forma, o contexto se torna, então, o cenário (*landscape*) através do qual o sistema se move. Vale enfatizar que o movimento do sistema transforma o contexto ao mesmo tempo em que é transformado por ele (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Parafraseando Leather e van Dam (2003) vale ressaltar que existe sempre um contexto de aprendizagem e ele é sempre complexo, dinâmico e, em princípio, emergente, portanto, é preciso ter em mente que contexto e pessoas são interdependentes. Isso equivale a dizer que, em relação à ASL, aprendiz e contexto de aprendizagem são interdependentes.

3. 3. 2 A Língua Como Sistema Complexo Dinâmico Adaptativo

Diversos autores, na área da LA, têm defendido a visão da língua como sistema complexo (DE BOT; LOWIE; VESPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; VAN LIER, 2004), propondo que a língua seja vista como uma atividade de construção de significados que ocorre em uma rede complexa de sistemas complexos que estão interconectados com aspectos físicos e sociopolíticos dos organismos e organizações humanos.

De Bot, Lowie e Vespoor (*op. cit.*) postulam que qualquer língua é um sistema complexo à sua própria maneira, com variação a qualquer momento e mudança contínua. Em qualquer momento, segundo os autores, há uma grande quantidade de variação ocorrendo em diversos dialetos e em diversas línguas nos registros sob os quais essas se apresentam.

A mudança contínua também acontece, em uma perspectiva micro, entre falantes de uma língua que nunca usarão exatamente o mesmo enunciado, mesmo que a interação tenha ocorrido apenas há algumas horas. De Bot, Lowie e Vesper (2007, p. 8) são enfáticos ao afirmar que: “A propriedade mais importante de um sistema dinâmico é a sua modificação ao longo do tempo”.¹⁹. Nesse sentido, é possível afirmar que o termo dinamicidade está diretamente relacionado ao desenvolvimento e à modificação. Em relação ao termo desenvolvimento é preciso que rompamos com o processo interpretativo linear, onde os termos crescer e/ou desenvolver remetem-nos sempre a uma perspectiva de algo que se move sem retrocesso tendo por referência o ponto de partida

A respeito da forma como devemos interpretar a questão do crescimento /desenvolvimento, van Gert (1995, p. 314) afirma que, à luz da ciência da complexidade: “Um processo é chamado de crescimento se ele estiver relacionado ao aumento ou diminuição de uma ou mais de suas propriedades e, se esse aumento ou diminuição afetar o mecanismo intrínseco ao processo, em questão”²⁰. Tomando como referência a questão da natureza dinâmica dos sistemas complexos, podemos afirmar que essa dinamicidade também faz parte da natureza da língua como veremos a seguir.

Uma amostra sincrônica da língua pode parecer caótica se considerarmos que falantes diferentes usam diferentes formas para dizer a mesma coisa, e que não podemos prever completamente quais formas novas serão incorporadas à língua. Larsen-Freeman (*op. cit.*) esclarece que o termo dinâmico pode ser relacionado ao processo de modificação sincrônica da língua, enquanto que o termo diacrônico pode ser associado ao crescimento/mudança, e pode ainda ser usado para descrever a língua enquanto sistema complexo. Outra noção de dinamicidade refere-se ao fato de que, de uma perspectiva dos sistemas complexos, não existe uma distinção

¹⁹ Minha tradução de: “The major property of a DS is its change over time.”

²⁰ Minha tradução de: “A process is called growth if it is concerned with the increase or decrease of one or more properties and if that increase or decrease is the effect of a mechanism intrinsic to that process”.

entre uso real e mudança/crescimento: eles se constituem como processos isomorfos. Isso significa que toda vez que a língua é usada, ela se modifica.

Assim como Larsen-Freeman e Cameron (2008), uso neste trabalho o termo língua metonimicamente para me referir à língua em uso (*language use*)

3.3.3 ASL Como um Sistema Complexo e Dinâmico

Como discutido no capítulo de introdução, na década atual, alguns autores têm defendido que o processo de ASL seja visto pela perspectiva da complexidade. Larsen-Freeman (1997) apresenta diversos argumentos para ilustrar o fato de que se pode conceber a ASL como um sistema complexo.

A ação e a interação dos elementos presentes no processo de ASL são, segundo Larsen-Freeman (1997), responsáveis pela natureza dinâmica do processo de ASL e, nessa perspectiva, nenhum dos múltiplos fatores presentes é *per se* um fator determinante, mas é a interação dessa multiplicidade de fatores que exerce um forte efeito no processo como um todo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Paiva (2008) afirma que: “Nesta perspectiva, a ASL deve ser vista como um sistema dinâmico não-linear, constituído de elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos que são interconectados”²¹, e, embora a autora (2002, 2005) reconheça a relação de interdependência que existe entre esses elementos, ela destaca que essa interdependência não se dá em uma perspectiva determinista, ou em uma relação de causa e efeito em que um conjunto X, na proporção Y, de ajustamentos diferentes, geraria uma aprendizagem bem-sucedida ou mal-sucedida, pois, em suas palavras, a imprevisibilidade, característica constitutiva do ser humano, faz com que mudanças e ajustamentos possam ocorrer em situações semelhantes.

Todos aqueles envolvidos com a prática pedagógica de ensino e aprendizagem de uma SL hão de concordar tanto com Paiva (2005), de que a aprendizagem não resulta de uma causa X que provocará um resultado Y, quanto com Larsen-Freeman (1997, p. 151) sobre o fato de que:

²¹ Minha tradução de: “In this SLA perspective, language must be understood as a non-linear dynamic system, made up of interrelated bio-cognitive, socio-cultural, historical and political elements, which enable us to think and act in society.”

a aprendizagem de itens linguísticos não é um processo linear, os aprendizes não aprendem um item e, então, aprendem outro em seguida.(...) sabe-se que o processo de aquisição de uma segunda língua é complexo. Existem muitos fatores interagindo e esses fatores determinam a trajetória do processo de aprendizagem.²²

Os argumentos de Larsen-Freeman (*op. cit.*) e Paiva (*op. cit.*) sobre a não linearidade do processo de ASL e sobre a importância da inter-relação dos inúmeros fatores presentes em tal processo satisfazem duas características fundamentais dos sistemas complexos, como discutido anteriormente, isto é, o comportamento do sistema não emerge de nenhum componente agindo isoladamente, mas sim, da ação e interação desses componentes de forma não linear e, nas palavras de Paiva (2008), “alterna momentos de estabilidade com momentos de turbulência”. Eu acrescentaria que a turbulência pode ser vista como variabilidade.

A questão da sistematicidade e variabilidade tem suscitado debates na área da ASL. Verspoor, Lowie e van Dijk (2008) postulam que estudiosos de diferentes escolas de pensamento têm adotado pontos de vista diferentes sobre a questão da variabilidade. Para os chomskianos a variabilidade nada mais é do que erro de “*performance*” e não merece ser objeto de pesquisa. Estudiosos que seguem uma orientação sociolinguística ou psicolinguística reconhecem a importância da variabilidade, mas o foco principal permanece nas causas da variabilidade, que ora é atribuída ao meio ambiente ora ao aprendiz.

Na visão da complexidade, a variabilidade não tem sua origem somente no aprendiz ou somente no meio ambiente, mas também, na interação do aprendiz com o meio ambiente. O meio ambiente não é um fator independente que influencia o comportamento, pois o aprendiz, também, ativamente, molda e transforma o meio ambiente. Aprendiz e meio ambiente continuamente influenciam e modificam um ao outro. Isso pode ser observado em contexto

²² Minha tradução de: “Learning linguistic items is not a linear process- learners do not master one item and then move on to another. (...), the SLA process is known to be complex. There are many interacting factors at play which determine the path of the developing process.”

formal de ensino, no qual o professor calibra sua fala, e contexto informal, onde muitas vezes os interlocutores também ajustam sua fala.

De Bot, Lowie e Vespors (2007, p. 53) afirmam que o sistema nunca será fixo e não são as possíveis causas, mas os graus de variabilidade que podem ser usados para se obter *insights* sobre o processo de desenvolvimento.

Alguns dos autores que se preocupam com a temática do desenvolvimento a partir da perspectiva dos sistemas dinâmicos (van DIJK, 2004; van GEERT, 1995; 2007; van GEERT; van DIJK, 2002) defendem que a variabilidade contém informações importantes sobre a natureza do processo de desenvolvimento, pois, como já discutido anteriormente, é a variabilidade que nos mostra a resistência do sistema em sair de seus estados de atrator.

Parafrazeando van Geert e van Dijk (2002, p. 230), assim como em todos os outros SCDAs, no processo de ASL, as variabilidades livres e sistemáticas serão relativamente altas quando o sistema estiver se reorganizando, e baixas, quando o sistema estiver mais organizado.

Tarone (2006, p. 168) sublinha que a teoria da complexidade pode contribuir para a compreensão da variabilidade e estabilidade no sentido de que:

nós vemos a interlíngua como um sistema complexo dinâmico no qual as forças que promovem a estabilidade tem que ser equilibradas com as forças da criatividade. O sistema da interlíngua não poderia se desenvolver a menos que as forças mais conservadoras que dependem da estabilidade fossem, de vez em quando, dominadas por forças mais criativas que demandam inovação. (...) Em uma visão da ASL que seja orientada pela teoria do caos, a interlíngua é um sistema cuja construção e modificação resulta de uma tensão constante entre a força criativa do aprendiz e a força que mantém as normas do sistema, forças que podem em última instância resultar em fossilização.²³

²³ Tradução minha para: "We view the interlanguage system as a whole as a complex dynamical system in which forces that foster stability must be balanced with forces of creativity. The IL system could not develop unless the more conservative forces for stability were at times overruled by more creative forces demanding innovation. (...) In a view of SLA that is motivated by chaos theory, IL is a system built and modified as a result of a constant tension between the force of individual creativity and the forces maintaining system norms, forces which may ultimately result in fossilization."

Seguindo a mesma linha de pensamento de Tarone (2006), Larsen-Freeman e Cameron (2008) propõem que a interlíngua seja considerada como um sistema complexo por apresentar características tais como ser um sistema aberto, auto-organizante que não se desenvolve de forma linear devido à ação e interação dos diversos fatores que determinam sua trajetória. As autoras defendem, ainda, que a visão da interlíngua como um SCDA pode contribuir para a resolução do paradoxo sistematicidade/variabilidade, pois, se da perspectiva dos SCDA é difícil sustentar o argumento da noção de interlíngua representando estágios isolados entre dois níveis de competência, é plenamente aceitável o princípio de que existe variabilidade em torno da estabilidade, pois essa é uma característica inerente aos SCDA. Grande parte dos estudos em ASL vê a variação como ruído e não como uma propriedade inerente a um sistema que se modifica constantemente.

Ainda sobre a forma como a questão da interlíngua tem sido vista, ao longo dos anos, na área de ASL, como sendo algo fixo que começa do zero até alcançar um fim, Larsen Freeman (2007) esclarece que, do ponto de vista da complexidade, o que está em questão não é uma discussão fragmentada a respeito dessas afirmativas, mas sim, uma mudança mais ampla de perspectiva sobre a maneira como as formas linguísticas são consideradas. Paraphrasing a referida autora (2006), isso significa abandonar a metáfora da escada na qual o aprendiz empreende uma subida linear em direção à língua alvo, e adotar uma perspectiva emergente, na qual a produção das novas formas linguísticas é vista não como elemento autônomo, independente, mas como resultado de processos contextualizados que emergem da integração de várias atividades, por indivíduos específicos, em situação de comunicação específica.

A perspectiva emergentista estabelece a variabilidade como algo que pode ser fundamental para a aquisição de uma segunda língua, no sentido de que a variabilidade pode ser o mecanismo responsável pela mudança no desenvolvimento (PIENEMANN, 2007). Sobre essa questão, Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que a variabilidade não é importante apenas no ambiente externo, pois, segundo as autoras, um dos princípios elementares da

teoria dos sistemas dinâmicos postula que, para que a modificação aconteça, padrões estáveis devem tornar-se instáveis no ambiente interno. Larsen-Freeman e Cameron explicam que isso significa dizer que as questões endógenas ao aprendiz devem se desestabilizar para que o sistema do aprendiz tenha a oportunidade de se auto-organizar de diferentes formas. As referidas autoras destacam o fato de que, nessa perspectiva, o contexto é de fundamental importância.

Na perspectiva da complexidade, o contexto é formado pelas dimensões físicas e sócio-históricas que são constitutivas dos indivíduos. Nessa perspectiva, contexto e aprendiz são indissociáveis. Para ilustrar essa situação, utilizo, aqui, um exemplo empregado por Larsen-Freeman e Cameron (2008) a respeito do fato de que não podemos separar a dança dos bailarinos que a executam. Não podemos também separar o contexto do processo de desenvolvimento da ASL. As referidas autoras sublinham que, na visão da complexidade, o meio ambiente não se constitui como uma variável situacional estável e exterior ao indivíduo que afeta as suas escolhas linguísticas. Nas palavras das autoras, meio ambiente e indivíduo devem ser vistos como uma dupla que interage através de um processo de coadaptação.

O fato de que o processo de ASL esteja em constante modificação, nos remete a uma das propriedades dos sistemas dinâmicos que é a capacidade para se adaptar ao meio ambiente e com ele trocar informação. Essa adaptação produz a emergência de variados padrões de estabilidade e de instabilidade na formação dos padrões linguísticos. Dessa forma, neste estudo, o desenvolvimento da competência linguística é concebido como processo e não como produto.

Como já foi discutido ao longo deste trabalho, na perspectiva da complexidade não se pode explicar o todo através de suas partes de forma isolada, entretanto, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 234) pontuam que isso não deveria levar a um holismo paralisante em que nada pudesse ser feito porque não conseguimos imaginar como abordar o todo de um ponto de vista específico. As referidas autoras enfatizam que, nesse caso, é preciso destacar um ponto focal, estar aberto a procurar explicações fora desse ponto e não

traçar os limites do ponto focal excluindo o contexto do qual faz parte. Nessa perspectiva, cumpre ressaltar que o ponto focal sob investigação, neste trabalho, diz respeito ao desenvolvimento da competência linguística de um aprendiz de inglês.

4 Metodologia

In complexity theory we search for ways to access the relational nature of dynamic phenomena, a search that is not the same as the pursuit of an exhaustive taxonomy of factors that might account for behavior of any given phenomenon. (...) Thus, the nature of description and explanation changes, cause and effect no longer operate in the usual way, and reductionism does not produce satisfying explanation that are respectful of the interconnectedness of the many nested levels and timescales that exist.

Larsen-Freeman e Cameron, 2008

4.1 Estudo de caso, narrativas de aprendizagem e complexidade

A opção por realizar esta pesquisa pelo prisma de um estudo de caso, como apresentado no capítulo de introdução, justifica-se pela natureza do *corpus* analisado.

Adelman (1976), citado por Nunan (1998), esclarece que o estudo de caso é uma “instância em ação”. O pesquisador delimita uma categoria de objetos ou fenômenos que deseja investigar e averigua como essa unidade se configura e se articula com o todo ao qual pertence. Johnson (1992), por sua vez, afirma que uma unidade pode ser estudada por si mesma, como unidade simples ou como um sistema delimitado. Na qualidade de objeto de estudo, essa unidade simples pode se constituir na figura de um aprendiz, um professor, uma comunidade, ou até mesmo um construto estruturado e/ou estruturante de um sistema, como no caso deste estudo, o processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês de um professor em curso de formação continuada.

O *corpus* para a análise dos dados, deste trabalho, foi gerado por diferentes eventos de produção linguística nos quais a participante/informante esteve envolvida durante o período de coleta de dados. Cumpre ressaltar, no entanto, que a maior parte dos dados foram gerados pelas narrativas de aprendizagem tanto em registro escrito quanto em registro oral.

Vários estudiosos, Clandinin e Connelly (2000), Pavlenko e Lantolf (2000), Pavlenko (2001; 2007; 2008), Paiva, (2004; 2007; 2008) têm se

interessado em investigar e estudar a importância das narrativas de aprendizagem.

Paiva (2008, p. 6) defende o uso das narrativas de aprendizagem como abordagem metodológica para a investigação do processo de ASL afirmando que:

As narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua. Isso nos conduz a um grau de entendimento do fenômeno da aquisição que, possivelmente, não poderíamos perceber por meio de outra metodologia.

Paiva (2008) admite que investigar o processo de ASL é algo bastante desafiador, uma vez que não possuímos recursos para acessar o que se passa na mente dos aprendizes nem temos condições para observar todos os eventos relativos às suas experiências de aprendizagem. A autora defende, ainda, a tese de que as narrativas de aprendizagem podem proporcionar *insights* significativos a respeito da aquisição de uma segunda língua, no sentido de que nos possibilitam adentrar o “cenário de aprendizagem” do aprendiz o qual, nas palavras da autora, engloba: “os eventos educacionais, as experiências pessoais, assuntos relacionados à identidade, crenças, medos, desejos, preferências pessoais e relações institucionais”. Alinho-me com Paiva (2008) e acrescento que as narrativas de aprendizagem, como representação de realidades vivenciadas por seus autores, ao serem narradas tanto na L1 quanto na segunda língua, nos possibilitam vislumbrar aspectos diversos da complexidade que compõem o tecido *complexus* que resulta do entrelaçamento das experiências vividas, das ações empreendidas, das interações e retroações que constituem o processo de ASL.

Diante do que foi até aqui exposto sobre a contribuição das narrativas para a pesquisa sobre aprendizagem de uma SL, é possível afirmar que esse tipo de investigação alinha-se com as postulações de Nunan (1998), sobre o estudo de caso, quando afirma que uma das principais características do estudo de caso é que ele permite ao pesquisador avaliar o fenômeno alvo sob várias perspectivas. Por isso, o estudo de caso possibilita ao pesquisador aprofundar em aspectos particulares do tópico pesquisado, o que é

especialmente útil na investigação de processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que cada experiência de aprendizagem é única.

Considerando as congruências entre estudo de caso e narrativa de aprendizagem, neste trabalho as narrativas de aprendizagem, tanto na língua materna quanto na segunda língua, serão utilizadas como uma das ferramentas de coleta de dados cujo propósito é propiciar uma compreensão mais profunda e abrangente de fatores específicos relacionados ao processo de desenvolvimento da competência linguística de um aprendiz de inglês. Vale ressaltar que as narrativas podem ser utilizadas tanto como abordagem metodológica quanto instrumento de coleta de dados. Neste estudo, como já mencionado, as narrativas foram utilizadas como instrumento de coleta de dados.

Neste trabalho, o termo competência linguística é usado de acordo com a noção estabelecida por Canale e Swain (1980), já apresentada no capítulo de introdução. Ressalto, ainda, que tomo como foco principal, para a análise, os componentes da competência linguística relacionados às dimensões gramaticais, morfológicas e sintáticas.

Esta pesquisa enquadra-se nos parâmetros do estudo de caso (JOHNSON, 1992) e investiga, à luz das leis que regem os sistemas complexos, o processo de desenvolvimento da competência linguística de uma professora de inglês participante de um curso de educação continuada, oferecido pela faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, no período entre março de 2005 e Dezembro de 2006.

Os dados foram coletados através de notas de campo, gravações de áudio para a transcrição das narrativas de aprendizagem e entrevistas. Os procedimentos de análise foram orientados tanto por parâmetros qualitativos quanto quantitativos.

Esta pesquisa configura-se como uma observação não participativa, uma vez que, como pesquisadora, não me envolvi com nenhum aspecto da elaboração das aulas de inglês ministradas pelo projeto EDUCONLE. Considero, no entanto, que esta pesquisa se insere numa perspectiva etnográfica. Quando me refiro à pesquisa sob uma perspectiva etnográfica,

ênfate que utilizei alguns instrumentos de coleta de dados típicos da etnografia, tais como: observação de longo prazo (dois anos), entrevista, notas de campo do pesquisador e narrativas dos eventos de aprendizagem nos quais a participante esteve envolvida.

Rodrigues Junior (2007, p. 536) pontua que a adoção de ferramentas etnográficas implica na utilização de técnicas e métodos típicos da etnografia, fato que, no entanto, não qualifica tal abordagem como etnográfica propriamente dita. Tomando como base esse postulado é que pontuo que esta pesquisa não é uma pesquisa etnográfica, mas sim, uma pesquisa que adota uma perspectiva etnográfica.

4.2 Contexto e participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma das turmas do projeto EDUCONLE que começou em março de 2005 e terminou em novembro de 2006, na Faculdade de letras da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de março de 2005 a novembro de 2006. Tendo em vista que meu objetivo foi evidenciar as características e a dinâmica do processo de desenvolvimento da competência linguística, em inglês, de uma professora desse idioma em contexto formal de ensino e aprendizagem, representado por um curso de educação continuada. Esse contexto se mostrou particularmente adequado para essa pesquisa, principalmente no que se refere a não linearidade do processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Inicialmente, participaram desta pesquisa professores de inglês matriculados num curso de educação continuada, ofertado pela Faculdade de Letras – FALE da Universidade Federal de Minas Gerais, materializado no projeto EDUCONLE – Educação Continuada para Professores de Língua Estrangeira.

O projeto EDUCONLE tem por objetivos:

Objetivo geral

- Oferecer oportunidades de formação continuada e formação inicial;
- Contribuir para um maior envolvimento dos graduandos em Letras e pós-graduandos em Estudos Linguísticos com a realidade educacional fora dos muros da universidade;
- Manter o vínculo universidade/sociedade, para o fomento e atualização dos objetivos de formação da própria universidade;

Objetivos específicos

- Capacitar linguisticamente os professores de inglês;
- Promover discussões sobre práticas pedagógicas, questões cognitivas da aprendizagem, teorias de ensino/aprendizagem, etc., que levem a uma reflexão por parte de todos os envolvidos;
- Incentivar a capacidade de resolução de problemas com embasamento teórico;
- Integrar professores em serviço com professores em formação em atividades de observação, regência e discussão teórico-prática;
- Oferecer a oportunidade da prática docente aos bolsistas;
- Pesquisar as reflexões e interações dos professores da rede pública nos módulos integrados de teoria/prática e língua;
- Incentivar o envolvimento dos alunos-professores em pesquisas sobre sua realidade escolar, por exemplo, através de pesquisa-ação;
- Manter atualizado o site www.lettras.ufmg.br/educonle em conjunto com o bolsista do projeto ARADO;
- Articular a formação dos participantes do EDUCONLE com os demais alunos de licenciatura em inglês, a fim de desenvolver atividades relacionadas às 800 horas de prática de ensino e ao estágio.²⁴

Primeiramente, os ministrantes do curso aplicaram um teste de proficiência linguística para os alunos matriculados. Após o resultado do teste, os alunos foram separados em três turmas: turma A, turma B e turma C – sendo que os alunos com menos proficiência linguística foram colocados na turma C. Esses alunos tinham 4 horas de aula nas sextas feiras e 3 horas de

²⁴ Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/educonle/objetivos.html>

aula nos sábados. As sextas feiras, as aulas versavam sobre tópicos relacionados às questões de cunho teórico sobre ensino e aprendizagem de inglês e, aos sábados, os alunos tinham três horas de aula de língua inglesa. No último ano do curso, os alunos tinham aulas em sextas feiras alternadas.

Escolhi como *lócus* para a observação das aulas a turma C, visto que os alunos das turmas A e B alegaram que não tinham tempo para dar entrevistas e responder questionários. Inicialmente, selecionei um grupo de 7 alunos para atuarem como participantes desta pesquisa. Houve, porém, uma grande evasão no final do primeiro ano e a turma que começara em 2005, findou o ano com aproximadamente cinquenta por cento (50%) do total de alunos que iniciaram o curso na turma C. Dentre os alunos que desistiram do curso, constavam cinco alunos dos sete que haviam concordado em contribuir para a pesquisa. Restaram, portanto, apenas dois dos sete professores que tinham concordado em participar da pesquisa. Esse foi um dos motivos que me levou a escolher realizar um estudo de caso com apenas uma informante.

No primeiro ano, as aulas de língua inglesa pautavam-se por uma abordagem orientada pela noção da abordagem comunicativa. No segundo ano, os procedimentos pedagógicos eram orientados por uma visão mais estruturalista e mais centrados na gramática. No segundo ano do curso, em 2006, novas turmas se matricularam no projeto EDUCONLE. Novamente foi realizado um teste de proficiência, e as turmas que tinham iniciado em 2005 foram reagrupadas com as turmas que estavam iniciando o curso em 2006. A participante desta pesquisa foi recolocada na turma C novamente. A disciplina língua inglesa era ministrada por alunos da graduação sob a supervisão de alunos da pós-graduação.

4.3. Fonte de dados e procedimentos de análise

Bianca é o nome fictício que escolhi, com a aquiescência da informante, para nomeá-la e manter seu anonimato. Bianca é uma professora que ensina inglês há 20 anos, em duas escolas da rede pública de ensino, e matriculou-se na turma que começou em 2005 no projeto EDUCONLE.

O *corpus* para a análise dos dados desta pesquisa é constituído por

quatro versões da narrativa oral (ANEXO III) e quatro versões da narrativa escrita (ANEXO IV) em inglês, feitas pela informante sobre suas experiências de aprendizagem desse idioma, registros de produção linguística oriundos de eventos de textos orais e escritos coletados em outras ocasiões, uma entrevista realizada em português e notas de campo da pesquisadora. É preciso ressaltar, no entanto, que o cerne da análise da competência linguística centra-se nas diferentes versões em inglês da história de aprendizagem de Bianca.

Como já foi mencionado anteriormente, o foco principal de uma abordagem orientada pela teoria da complexidade está relacionado ao estudo do comportamento dos sistemas complexos. Esse comportamento é determinado pela interação dos diversos subsistemas ou dimensões que formam um sistema complexo. Assim sendo, analiso o desenvolvimento da competência linguística de Bianca, na qualidade de sistema complexo, sob uma perspectiva contextual e linguística, tanto do ponto de vista qualitativo quanto do ponto de vista quantitativo.

4.3.1 Dimensão contextual

Como discutido várias vezes no decorrer deste trabalho, a análise do comportamento de um sistema complexo demanda adotar o contexto como uma das dimensões desse sistema.

4.3.1.2 Análise das dinâmicas complexas do processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca

Neste trabalho, analisei o contexto tanto de uma perspectiva macro quanto de uma perspectiva micro. O contexto macro diz respeito à realidade “extrínseca” de Bianca, em termos do espaço sócio-histórico e político no qual esteve inserida, ou seja, analisei como fatores sócio-históricos e econômicos influenciaram de forma positiva ou negativa a experiência de aprendizagem de Bianca. Sendo considerado como positivo os fatores que, de uma perspectiva

sócio-histórica e econômica, atuaram como dinamizadores para a aprendizagem e negativos fatores que atuaram como impeditivos ou dificultadores dessa experiência.

O contexto micro diz respeito à realidade intrínseca de Bianca, ou seja, os seus fatores bio-psíquicos e cognitivos. O contexto micro foi analisado nos termos do agenciamento de Bianca como aprendiz de uma segunda língua. Sendo esse agenciamento categorizado em termos daquilo que Snyder *et al.* (1999) denominam como pensamentos agenciadores e ações agenciadoras. Os pensamentos agenciadores devem ser entendidos como a determinação de alcançar certos objetivos. As ações empreendedoras como a habilidade de imaginar e descobrir caminhos possíveis para se alcançar os objetivos propostos.

4.3.2 Dimensão linguística

A produção linguística de Bianca foi analisada tanto de um ponto de vista qualitativo quanto de um ponto de vista quantitativo. A análise qualitativa me permitiu investigar as propriedades dos SCDA's no desenvolvimento da competência linguística de Bianca e a análise quantitativa me permitiu investigar subsistemas linguísticos constituintes da competência linguística.

4.3.2.1 Análise Qualitativa da Produção Linguística de Bianca.

Para investigar o processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca, sob um ponto de vista qualitativo, analisei as dinâmicas complexas subjacentes a esse processo através da análise de padrões de estabilidade, instabilidade, auto-organização e emergência que se manifestaram na produção linguística da informante.

O primeiro passo para analisar o desenvolvimento da competência linguística de Bianca como processo e não como produto, foi identificar como a participante representava suas experiências de aprendizagem nos quatro diferentes momentos em que discorreu sobre o assunto. Para isso, me apoiei

num estudo feito por Larsen-Freeman (2006) que, a partir de van Geert e Steenbeek (2005), apresenta uma abordagem denominada descrição dinâmica. Essa abordagem possibilita um *aparatus* conceitual geral para o entendimento da evolução de um sistema dinâmico através do tempo. Para uma descrição dinâmica, é desejável usar um *time series design*, ou seja, uma série de tarefas idênticas realizadas pelos aprendizes em diferentes momentos ao longo do tempo. Esse procedimento permite observar propriedades relevantes que se manifestam no processo de desenvolvimento de um sistema dinâmico, tais como: auto-organização, emergência, variabilidade e instabilidade.

Juntamente com alguns autores (LARSEN-FREEMAN, 2006; ELLIS; BARKUIZEN, 2005), reconheço que o uso de tarefas repetidas pode apresentar algumas dificuldades, no sentido de que se torna difícil distinguir modificações ocorridas, em algumas situações específicas de uso da língua, daquelas modificações ocorridas no sistema linguístico como um todo. Entretanto, assim como esses autores, considero que esse procedimento ajuda a lidar com o fato de que, quando modificamos uma tarefa, por menor que seja essa alteração, a produção linguística do aprendiz será alterada significativamente. Com isso em mente, adoto na análise dos dados a abordagem da descrição dinâmica por considerá-la adequada para analisar a complexidade e dinamismo presentes no processo de desenvolvimento da competência linguística que emergem dos registros narrativos submetidos à análise.

Solicitei à participante que redigisse e discorresse, verbalmente, sobre sua experiência de aprendizagem por quatro vezes ao longo de dois anos, ou seja, em abril de 2005, setembro de 2005, abril de 2006 e novembro de 2006. Os relatos orais foram produzidos no início, e os registros escritos no final de cada mês em que se realizaram a coleta de dados.

As quatro versões das narrativas orais produzidas pela participante foram transcritas. Os textos foram, então, segmentados em unidades de ideias. Uma unidade de ideia constitui-se de um tópico e comentários sobre ele (ELLIS; BARKHUIZEN, 2005, p. 154). As quatro versões da narrativa oral foram, então, colocadas lado a lado, em quatro colunas verticais, respectivamente. As unidades de ideias, das diferentes versões das narrativas,

que abordavam o mesmo tema, foram numeradas e organizadas lado a lado, nas colunas verticais, para cada vez que a narrativa foi feita. Esse mesmo procedimento foi usado com as diferentes versões da narrativa escrita (ANEXOS I e II).

O procedimento anteriormente descrito me permitiu proceder à tabulação das unidades de ideias nos quatro momentos dos registros da narrativa de Bianca. Cumpre ressaltar, entretanto, que nem todas as unidades de ideias se repetem nas quatro versões da narrativa. Nesse caso, deixei um espaço em branco na(s) coluna(s) ao lado da respectiva unidade de ideia, sinalizando que aquele tópico não fora mencionado naquele momento. É preciso esclarecer, também, que muitas vezes algumas unidades de ideias não foram abordadas, nas diferentes versões da narrativa, na mesma ordem cronológica.

As quatro colunas verticais, mencionadas anteriormente, foram colocadas lado a lado com o intuito de propiciar uma melhor visualização do processo de desenvolvimento da competência linguística como sistema dinâmico em ação. Esse mesmo procedimento foi usado com as quatro versões da narrativa escrita.

Para deixar claro para o leitor o processo de segmentação dos dados transcritos em unidades de ideias, apresento a seguir um exemplo desse procedimento.

QUADRO 01 unidade de ideia # 01- narrativa versão oral

Unidade de ideia	Tópico	Abril 2005	Setembro 2005	Abril 2006	Novembro 2006
01	Bianca relata quando se interessou pela língua inglesa	my interest for learn English happened early. I knew people that speak English.	When I was a child I hear many people talked in English	When I was a child I heard a friend of my family talked in English	When I was a child I heard a man translate a song. I was interesting to learn English.

Baseando-me no pressuposto de que o comportamento de um sistema pode ser descrito de uma forma retrospectiva, isto é, uma vez que a alteração já tenha ocorrido, proponho-me a analisar a trajetória realizada pelo

desenvolvimento da competência Linguística de Bianca e, a partir dessa trajetória, tentar identificar padrões, interações e modificações nesse processo.

4.3.2.2 Análise Quantitativa: a emergência da complexidade gramatical, fluência e precisão na produção oral e escrita

Tendo em mente que os sistemas dinâmicos adaptativos interagem em diferentes níveis, investiguei a produção Linguística de Bianca, tanto no nível da oralidade quanto no nível da escrita, em diferentes subsistemas linguísticos, traduzidos aqui pela complexidade gramatical, fluência, complexidade do vocabulário e precisão. Para tanto, elegi como unidade de análise a unidade-F (unidade de fala).

Ellis e Barkhuizen (2005, p. 147) afirmam que um dos problemas para analisar a produção oral em SL reside no fato de que é preciso escolher uma unidade que sirva de base para a análise e então identificar essa unidade nos dados.

Foster *et al.* (2003, p. 365) problematizam a questão da indefinição de termos como *utterance* (enunciado) ou *T-unit* usados por pesquisadores na área de ASL. Esses autores afirmam que:

nossa pesquisa revelou um excesso de definições para termos como “enunciados” e unidade-F, uma carência de exemplos e uma tendência preocupante, por parte dos pesquisadores, de evitar o assunto completamente, baixando um véu de silêncio sobre seus métodos.²⁵

O problema na indefinição de termos como “enunciado” e unidade-T, segundo Ellis e Barkhuizen (2005, p. 147), reside no fato de que essa indefinição impossibilita uma análise que possa ser replicada. No intuito de não incorrer na situação, previamente mencionada, adoto para a análise da produção linguística de Bianca, a unidade de análise proposta por Foster *et al.* (2000, p. 365). Os referidos autores definem uma unidade-AS (*analysis of*

²⁵ Minha tradução de: “Our survey revealed a plethora of definition of units of analysis, a paucity of examples, and a worrying tendency for researchers to avoid the issue altogether by drawing a veil of silence over their methods”.

speech unit) como sendo: “Um enunciado produzido por um único falante, formado por uma oração independente ou uma unidade frasal junta a qualquer oração subordinada com a qual estiverem associadas”.²⁶ A oração subordinada deverá conter um verbo flexionado ou um verbo no infinitivo acompanhado de pelo menos outro termo da oração.

Exemplo de unidade-F

considerando que Ellis e Barkhuizen (2005, p. 147-148) afirmam que a unidade de análise estabelecida por Foster *et al.* (*op. cit.*) pode ser usada tanto para analisar textos escritos quanto textos orais, traduzo o termo *unit of speech analysis* como unidade de fala e emprego a expressão Unidade-F para me referir a ela.

Para ilustrar o processo de segmentação dos dados das transcrições em unidades-F tomemos como exemplo o seguinte trecho da narrativa de aprendizagem oral versão 02:

Well, I started to study English when I was a teenagers and I studied English at I studied at Blue moon and well, I get interested in English because when I was a child I listen and saw hear some people talking in English. I think, I found it interesting and beautiful so, I was, I was interested to learn English and to talk in English. And and when I my classes was I have a dialogue so after the dialogue we have a grammar after the grammar, we have some points to talk about the grammar the lesson, the classes was about you repeat , listen and talk, ok?

Primeiramente, coloquei entre parênteses todos os trechos constituídos por autocorreções, falsos inícios e hesitações. Todo o conteúdo entre parênteses não foi considerado no cálculo de erros. As pausas disfluentes foram representadas por parênteses contendo quatro acentos circunflexos e as pausas silenciosas foram representadas por parênteses vazios. As pausas silenciosas foram desconsideradas para o cálculo da fluência nas versões orais da narrativa de aprendizagem.

²⁶Minha tradução de: “An AS-Unit is a single speakers’s utterance consisting of an independent clause, or sub-clausal unit, together with any subordinate clause (s) associated with either”.

Well, I started (^^^)^ to study English when I was a teenagers and I studied English (^^^)^ () (at) (I studied) at Blue moon and (^^^)^ () well (I) (^^^)^ get interested in English because (^^^)^ when I was a child I listen and (^^^)^ saw, hear (^^^)^ some people talking in English (^^^)^ I think I found it interesting and (^^^)^ beautiful so, (I was) (^^^)^ (^^^)^ I was interested to learn English and to talk in English. And (^^^)^ (and when I) my classes was I have a dialogue so after the dialogue we have a grammar (^^^)^ (^^^)^ after the grammar we have some points to talk about the grammar (^^^)^ the lesson (^^^)^ the classes was about you repeat , listen and talk, ok?

A partir da definição de Foster *et al.* (2000) de que uma unidade-AS (traduzida por mim como unidade-F) se constitui por um enunciado produzido por um único falante, formado por uma oração independente ou uma unidade frasal junta a qualquer oração subordinada com a qual estiver associada, demarquei o início e fim de uma unidade-f com duas barras verticais.

//Well, I started (^^^)^ to study English when I was a teenagers // // and I studied English (^^^)^ () (at) (I studied) at Blue moon// // and (^^^)^ () well (I) (^^^)^ get interested in English because (^^^)^ when I was a child I listen and (^^^)^ saw, hear (^^^)^ some people talking in English // // (^^^)^ I think I found it interesting and (^^^)^ beautiful // // so, (I was) (^^^)^ (^^^)^ I was interested to learn English and to talk in English.// // And (^^^)^ (and when I) my classes was I have a dialogue// // so after the dialogue we have a grammar// // (^^^)^ (^^^)^ after the grammar we have some points to talk about the grammar// // (^^^)^ the lesson (^^^)^ the classes was about you repeat , listen and talk, ok?//

Após a demarcação das unidades-F, identifiquei os limites oracionais dentro dessas unidades. Os limites oracionais foram demarcados com dois pontos duplos. Após esse procedimento, segmentei as unidades-F de cada versão da narrativa escrita e oral numerando-as de acordo com a ordem da versão da narrativa. No exemplo abaixo, apresento um trecho da versão 02 da narrativa oral. Esse trecho é constituído de 06 unidades-F, 08 orações subordinadas, 16 pausas disfluentes e 142 palavras.

O número de unidades-F, de orações subordinadas, de pausas cheias e de palavras foi utilizado no cálculo das medidas quantitativas de precisão, complexidade gramatical, fluência e complexidade do vocabulário, sobre os quais discorro na próxima seção.

1/2 // Well, I started (^^^)^ to study English :: when I was a teenagers//
2/2 // and I studied English (^^^)^ () (at) (I studied) at Blue moon //

- 3/2 // and (^^^)() well (I) (^^^)() get interested in English :: because (^^^)() when I was a child :: I listen and (^^^)() (saw)hear (^^^)() some people talking in English //
- 4/2 // I think :: I found it interesting and beautiful so :: I was interested :: to learn English and to talk in English//
- 5/2 // And (^^^)() (and when I...) my classes was :: I have a dialogue so after the dialogue we have a grammar (^^^)() (^^^)() after the grammar we have some points to talk about the grammar //
- 6/2 //(^^^)() (the lesson ...) (^^^)() the classes was :: about you repeat , you listen//

Neste estudo, os procedimentos adotados para verificar fluência, precisão, complexidade do vocabulário e complexidade gramatical são os mesmos que têm sido usados em estudos empíricos que têm por foco estudos sobre a influência do planejamento (ELLIS; YUAN, 2004; FOSTER; SKEHAN, 1996; SKEHAN; FOSTER, 1995; SKEHAN; FOSTER, 2005), repetição (BYGATE, 2001) e tipo de tarefa (TAVAKOLI; FOSTER, 2007) na produção oral e escrita de aprendizes de SL.

A análise da emergência da complexidade, fluência e precisão da produção oral e escrita de Bianca foi feita através de índices quantitativos que me permitiram visualizar a trajetória do sistema ao longo do tempo de duração da pesquisa.

Estudos empíricos conduzidos por Foster e Skehan (1996), Lenon (1999); Skehan e Foster (1997) demonstram que durante a produção linguística em uma SL, tanto no que concerne à oralidade quanto ao que concerne à escrita, existe um intercâmbio entre os fatores – fluência, precisão e complexidade gramatical – que parecem entrar em competição pelos recursos relacionados à capacidade limitada de atenção do aprendiz.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Foster e Skehan (1996), diversos autores (D'ELY, 2006; ELLIS; BARKHUIZEN, 2005) admitem que o aprendiz tem diferentes objetivos quando se engaja no uso da SL. Segundo os referidos autores, o aprendiz pode ser levado a focar a atenção, em maior ou menor grau, no significado ou na forma. Visto que, os recursos atencionais do aprendiz são limitados. Isso poderá ter um impacto considerável na produção linguística de um aprendiz de SL, pois, algumas vezes, o aprendiz foca primeiramente na forma e outras vezes na produção do significado.

Complexidade gramatical

Neste estudo, complexidade gramatical refere-se aos padrões de uso linguísticos mais elaborados que são usados pelo aprendiz. Skehan e Foster (1996) definem elaboração linguística a partir de dois fatores distintos. O primeiro diz respeito aos diferentes padrões de uso linguístico que emergem do desejo e da capacidade que os aprendizes demonstram possuir para empregar padrões de uso linguístico mais desafiantes e complexos. Ou seja, fazer uso de padrões linguísticos que estão acima do nível atual do sistema de sua interlíngua e, portanto, não estão completamente internalizados. Nesse sentido, esses padrões de uso linguístico podem ser considerados mais complexos do que aqueles que já foram internalizados. O segundo sentido diz respeito ao fato de que a complexidade linguística pode se referir à prontidão do aprendiz para usar uma ampla gama de estruturas diferentes. A complexidade emergirá, portanto, do desejo do aprendiz em correr riscos através da experimentação de diferentes recursos linguísticos.

O grau de complexidade gramatical foi verificado a partir de um parâmetro de subordinação, isto é, o número de orações subordinadas produzidas em relação ao número total de unidades-F produzidas em cada texto. Ou seja:

$$\frac{\text{Orações subordinadas}}{\text{Unidades-F}}$$

Esse procedimento foi repetido em cada versão da narrativa de aprendizagem, tanto no registro escrito quanto no registro oral, e o resultado demonstrado em gráfico.

A subordinação é considerada por diversos autores como um parâmetro satisfatório para verificar a complexidade gramatical, dentre eles Crookes (1989), Ellis e Barkhuizen (2005), Foster e Skehan (1996) e Larsen-Freeman (2006).

Precisão

Como foi mencionado anteriormente, a produção linguística nas quatro versões da narrativa de Bianca, foi avaliada em termos de fluência, complexidade gramatical, precisão e complexidade do vocabulário. A precisão está relacionada à forma e, a partir de uma perspectiva da língua alvo, o foco recai sobre a produção linguística que não contém “erros”.

Allwright & Bailey (1991, p. 84) sublinham que definir erro não é uma tarefa simples. Os referidos autores afirmam que uma definição típica de erro sempre inclui alguma referência à produção de uma forma linguística que desvia da forma padrão.

Seguindo a abordagem adotada por Foster & Skehan (1996, p. 304) foi considerado “erro” qualquer desvio da variante padrão em inglês em termos de escolhas sintáticas, morfológicas e lexicais.

Neste estudo, o grau de precisão foi determinado tendo como base o número total de Unidades-F sem “erros”, dividido pelo número de unidades-F contendo “erros”. Ou seja:

$$\text{Precisão} = \frac{\text{total de unidades-F sem erros}}{\text{total de unidades-F com erros}}$$

Complexidade de vocabulário

Na perspectiva da linguística do texto e da linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 654-655), a densidade lexical expressa a complexidade da tecnicidade da linguagem escrita e da gramaticalização da linguagem oral e pode ser mensurada pela relação entre a ocorrência de itens lexicais (riqueza vocabular) e o número total de palavras de um texto (*tokens*).

Nesta pesquisa, a complexidade do vocabulário foi verificada através do seguinte procedimento: o número de *types* dividido pela raiz quadrada de *tokens* multiplicado por dois ou seja, *types/raiz quadrada (tokens multiplicado por 2)*.

Ellis e Barkhuizen (2005, p. 155) afirmam que esse procedimento permite levar em consideração o tamanho do texto e evitar o problema que geralmente ocorre com a relação existente entre *type* e *token*.

Fluência

Diversos autores (CHAMBERS, 1997; MERLO, 2006; MONIZ, 2006) reconhecem que o conceito fluência não é de fácil definição e que existem diversas interpretações sobre o que significa ser fluente em uma língua.

Fluência, na opinião de Tavakoli & Skehan (2005) é um construto multifacetado e tem recebido definições diversas que se sobrepõem.

Scarpa (1995) esclarece que o termo fluência tem sido definido a partir de seu significado oposto, ou seja, a noção de fluência é construída a partir daquilo que é considerado como sendo não-fluente. Um dos indícios da não-fluência está relacionado à presença de pausas na fala do aprendiz. As pausas podem ser silenciosas ou preenchidas. Pausas preenchidas são representadas por sons não lexicalizados que o falante utiliza durante a produção linguística oral. Todas as línguas possuem seus preenchedores específicos, portanto, não é difícil perceber a transferência desses sons preenchedores da L1 para a SL (CLARCK; FOX TREE, 2002; MONIZ, 2006; MARCUSCHI, 1999). Segundo Marcuschi (1999), o som que se destaca, no preenchimento das pausas no português brasileiro é o som **éh**.

Um estudo empírico conduzido por Almeida (2009) concluiu que a principal motivação para o uso do som **éh** por brasileiros aprendizes de inglês é a necessidade de busca lexical para produzir enunciados. A referida autora relata que os resultados encontrados em seu estudo apontam para o fato de que o emprego do **éh**, como indicador de pausa para busca lexical, é mais utilizado por aprendizes que podem ser caracterizados como possuidores de baixa proficiência linguística.

Mediante a discussão feita até aqui sobre a questão das pausas preenchidas com o som **éh** como indicador de não-fluência, adoto, neste estudo, esse índice para a verificação da fluência na produção oral de Bianca.

Merlo (2006, p. 210-211) chama nossa atenção para o fato de que tanto as pausas preenchidas quanto as pausas silenciosas podem ser consideradas fluentes ou não-fluentes. A partir de autores como Crutten (1994) e Winkworth *et al.* (1995), a autora afirma que é possível utilizar pistas sintáticas e/ou prosódicas para verificar se uma pausa é fluente ou não. Em relação às pistas sintáticas, a referida autora afirma que as pausas fluentes, geralmente, se manifestam em fronteiras sintáticas fortes, isto é, entre orações ou entre o sujeito e o predicado enquanto as pausas não-fluentes situam-se em fronteiras sintáticas fracas.

Devido ao fato de ter como ponto focal o desenvolvimento da competência linguística, neste estudo, opto pela utilização de pistas sintáticas que me possibilitem verificar se as pausas preenchidas com o som **éh** são fluentes ou não.

A fluência, na versão oral da narrativa, foi verificada através do número de pausas não-fluentes dividido pelo número de unidades-F produzidas em cada versão da narrativa de aprendizagem. Isto é:

$$\frac{\text{Pausas não-fluentes}}{\text{Unidades-F}}$$

A fluência na versão escrita da narrativa foi verificada através do número de palavras do texto dividido pelo número de unidades-F produzidas. Isto é:

$$\text{Pausas não-fluentes} = \frac{\text{total de unidades-F sem erros}}{\text{total de unidades-F com erros}}$$

5 Análise dos dados e seus resultados

We need a more dynamic view of language and of its learning. We need to look at the 'messy little details' that make up the 'here and now' of real time. We need to take into account learners' goals and We need to consider the tasks that we ask them to perform and to consider each performance anew—stable and predictable in part, but at the same time, variable, flexible, and dynamically adapted to fit the situation.

Larsen-Freeman & Cameron, 2008

Este capítulo apresenta duas subdivisões. Na primeira seção, analiso as dinâmicas complexas que permearam o processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca com a finalidade de identificar fatores contextuais diversos cujas interações influenciaram tal processo. Na segunda, apresento a análise do processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca com o intuito de identificar propriedades dos SCDA's nesse processo.

5.1 Dinâmicas Complexas no Processo de Desenvolvimento da Competência Linguística na SL

Como foi discutido no capítulo três, a trajetória de um SCDA pode ser observada a partir de diferentes parâmetros. Alguns parâmetros podem influenciar a trajetória do sistema e, neste caso, são considerados parâmetros de controle. Em relação ao desenvolvimento da competência linguística de Bianca como SCDA, analiso e discuto, neste estudo, a influência do contexto como parâmetro de controle que direciona o sistema para regiões específicas de seu espaço de fase, isto é, discuto a ação e interação dos fatores contextuais no processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca.

5.1.1 Contexto Macro

A análise do contexto macro, neste estudo, como já discutido no capítulo de metodologia, está relacionada à forma como fatores sócio-históricos e econômicos influenciaram o desenvolvimento da competência linguística de Bianca.

5.1.1.1. Fatores Negativos

Os fatores negativos são analisados em termos de situações e/ou eventos que, de alguma forma, conduziram o sistema para um estado atrator de estabilidade. Dentre esses fatores destaca-se a experiência vivida por Bianca no curso de Letras. Bianca retrata essa experiência de forma tão negativa que chega a intitular esse período de sua experiência de aprendizagem de “retrocesso” (ANEXO VII).

A experiência retratada por Bianca pode ser caracterizada como frustrante no sentido de que o conteúdo trabalhado nas aulas de inglês não se configurava como algo desafiante para ela, pois, de acordo com sua percepção, ela já sabia tudo que estava sendo ensinado. Essa situação direciona o sistema para um estado atrator de estabilidade no sentido de que Bianca deixa de assistir às aulas de inglês e, com isso, o sistema se estabiliza por não estar recebendo insumo.

Excerto # 01 – Entrevista em português

As aulas de inglês eram aulas simplesmente chatíssimas (...), eu já conhecia tudo que o professor estava ensinando e eu não ia perder meu tempo de estar assistindo as aulas dele.

Outro fator que influenciou negativamente a experiência de aprendizagem de Bianca, durante o curso superior de Letras, foi a forma como ela se sentia a respeito dos princípios metodológicos, recursos e materiais didáticos usados por seus professores de inglês. Os comentários de Bianca, apresentados no excerto # 01, corroboram os resultados de estudos empíricos de Julkunen (1989), citado em Clément, Dörnyei e Noels (1994), sobre a importância dos fatores relacionados à sala de aula. Segundo Julkunen, fatores relacionados a eventos pedagógicos específicos podem, em contextos formais

de ensino, influenciar fortemente a motivação para se aprender uma SL. No excerto # 02, Bianca externa sua opinião sobre alguns professores, material didático, conteúdo programático e metodologia

Excerto # 02 – Entrevista em português

Eu lembro de um professor que tinha pavor dele. Ele tinha mania de bater na mesa, pegava o livrinho dele que ensinava (...) que ele tinha produzido para adolescente, que mesmo para adolescentes é um livro chatíssimo que eu jamais adotaria dentro de uma escola. E a mania de ficar batendo na mesa e fazer a gente repetir aquilo. E era ensinado o bê a bá, mesmo. Era o verbo *To be*, depois presente simples, depois o passado e era aquela coisa assim de gramática, certo?

Nos excertos # 03, # 04 e # 05 é possível verificar como os eventos pedagógicos contribuíram para a falta de motivação de Bianca em continuar investindo na sua aprendizagem de inglês.

Excerto # 03 – Narrativa oral versão 02

I lost my interesting to watch the class so I went there and do the tests and I went to the library and study for another's subjects, ok?

Excerto # 04 – Narrativa oral- versão 03

I didn't have challenge to study that so, sometimes I didn't go to class.

Excerto # 05 – Narrativa escrita versão 04

I lost my interesting to English

Em relação à motivação, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p, 151) sublinham que atualmente é comumente aceito que a distinção entre motivação integrativa e instrumental é simples demais para a natureza multifacetada da motivação. Dorney (2003) pontua que precisamos levar em conta fatores relacionados ao grupo social na determinação da motivação do aprendiz, para não mencionar fatores tais como a necessidade de realização e autoconfiança e fatores situacionais, tais como interesse e relevância do curso e materiais

didáticos específicos. Mesmo fatores tais como a percepção do estilo comunicativo dos professores pode influenciar na motivação. Nessa direção, um fator relacionado a fatores específicos da sala de aula que influenciou de forma negativa a experiência de aprendizagem de Bianca está relacionado aquilo que Clément, Dörnyei e Noels (1994, p. 424) chamam de coesão do grupo (*group cohesion*), ou seja, a força que une os membros de um grupo entre si através de um processo de cooperação mediado pela qualidade e quantidade de interação dos membros. A inexistência dessa coesão do grupo é relatada por Bianca no excerto # 06:

Excerto # 06 – Entrevista em português

Na minha turma eram duas pessoas que sabiam inglês, o resto estava preocupado em colar e passar.

Outro fator sócio-histórico que influencia a trajetória do processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca está relacionado às questões de ordem legal que, ao longo do tempo, têm normatizado a oferta do ensino de LE na estrutura curricular do ensino básico e fundamental no contexto educacional brasileiro.

A data referente ao período em que Bianca começou a dar aulas, coincidiu com a vigência da resolução nº 58 de 1º de dezembro de 1976, que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de uma LE no antigo segundo grau, mas deixava a cargo das escolas decidirem se ofereceriam LE no ensino de primeiro grau. Vale ressaltar que a legislação anterior, no parecer 853/71 de 12/11/1971, não estabelecia o caráter de obrigatoriedade para o ensino de LE, apenas sugeria que as escolas oferecessem a disciplina. Com isso o ensino da língua estrangeira perdera todo o *status* no rol das disciplinas que compunham a matriz curricular. Isso é corroborado pelo relato de Bianca quando ela diz que:

Excerto # 07 – Entrevista em português

Antes, naquela época você ensinava e os meninos não estavam nem aí, faziam o exercício por fazer. Eu acho que até a questão de você ser a professora de inglês (...) você era A PROFESSORA DE INGLÊS, sem muita importância, não se dava importância para isso. E acho até que a questão de eu

querer dar aulas de português era para ver se aumentava um pouco a minha auto-estima enquanto ter uma importância devido ao quadro profissional, entendeu?”

É possível observar que o fator sócio-histórico, relacionado ao papel e lugar do ensino de LE na escola, reforça o comportamento de estabilidade que o processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca entrara desde a faculdade. O excerto # 08 demonstra que a falta de insumo causou enfraquecimento no fluxo do sistema.

Excerto # 08 – Narrativa oral versão 03

And to teach English in that time it's very easy for me, too . because It is not necessary {to... to} to practice my English , I didn't practice my English (and I started to...) My English was begun very very poor. I have a book, and I have a tape, and I teach for what the book was asking me

A leitura dos excertos de # 01 a # 08 demonstram a (des)motivação como um parâmetro de controle que conduz o sistema para um vale tão profundo, ou seja, para um estado atrator tão forte que quase causa sua “morte”. Durante a entrevista em português, pedi à Bianca que dividisse sua experiência de aprendizagem de inglês em quatro capítulos e desse nome a eles. A “quase-morte” do sistema pode ser constatada no título que Bianca dá ao seu quarto capítulo de aprendizagem: “ressurreição” (ANEXO VII). Essa metáfora pode nos levar a inferir que, ao mencionar no terceiro capítulo a sua experiência na faculdade de Letras e como professora de inglês, até o ano de 1996, o que se passava era uma época na qual a segunda língua deixara de existir para ela.

Orientada pela metáfora topológica visual, mencionei anteriormente que o processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca como SCDA havia caído em um vale tão profundo que seria necessário uma “perturbação muito forte” para tirá-lo de tal estado.

Na próxima seção analiso e discuto alguns eventos e/ou situações que contribuíram para modificar o estado de estabilidade discutido anteriormente.

5.1.1.2 Fatores Positivos

A partir da metáfora topológica, considero como fatores positivos aquelas situações e/ou eventos que conseguiram tirar o sistema do vale atrator onde se assentara.

Bianca intitula o quarto capítulo de sua experiência de aprendizagem de “ressurreição”. O motivo que leva Bianca a “ressuscitar” para o ensino e aprendizagem da segunda língua, tem sua origem, também, em fatores sócio-históricos. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a educação, de Dezembro de 1996, finalmente atribui alguma importância à educação em língua estrangeira no sentido de que confere a ela um caráter de obrigatoriedade, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, com isso a língua estrangeira resgatou um pouco da importância que havia perdido em relação às outras disciplinas.

A leitura dos excertos # 09, # 10 e # 11 demonstram a natureza dinâmica das interações dos subsistemas que fazem parte de um SCDA. Os comentários mostrados nesses excertos ilustram o desencadeamento de uma série de eventos que ocorrem a partir do novo *status* adquirido pela disciplina língua inglesa na matriz curricular.

Considerando que a nova organização mundial possa ter influenciado a decisão do país de se incluir novamente a língua estrangeira na estrutura curricular da Educação Básica, essa ação influencia as ações da Secretaria de Educação à qual a escola de Bianca estava subordinada que, por sua vez, em última instância empreende uma ação que age sobre Bianca.

Excerto # 09 – Entrevista em português

Porque até então, a Bianca estava acostumada a pegar o livrinho didático, ir para sala de aula e reproduzir aquele livrinho, entendeu? Então assim (é, é) e achava que isso era maravilhoso era a melhor coisa do mundo.

Excerto # 10- Entrevista em português

De repente eu me vi numa escola, tendo que montar um projeto que foi pedido pela secretaria da educação e eu não entendia nada daquilo que estava naquele maldito livrinho.

Excerto # 11- Entrevista em português

A Secretaria exigia por ser uma escola referência sabia que tinha que resolver aquilo e eu achei que era interessante aquilo. Vamos fazer um curso de inglês, vamos fazer. Para mim seria uma experiência totalmente diferente, né?. E aí eu pego chamo isso por causa disso, porque aí vem toda uma necessidade ir abrindo aquela necessidade que eu tinha lá atrás e perdi, entendeu?

Ainda em relação ao desencadeamento de ações, discutido anteriormente, uma dessas ações está relacionada à preocupação em “compensar” as lacunas na formação do professor de LE através de cursos de educação continuada (DUTRA *et al.*, 2004). Nessa perspectiva, o projeto EDUCONLE se constituiu em um parâmetro que conduz o sistema para fora do vale atrator em que se assentara.

Ao relatar algumas das experiências vivenciadas no projeto EDUCONLE, Bianca diz que:

Excerto # 12 – Entrevista em português

Bianca: Bem, o primeiro ano foi ótimo, foi dez. Eu acho que me ajudou muito tanto nas aulas de sexta como nas aulas de sábado... Eu acho que tinha uma certa integração, a gente (...) o que era falado na sexta você aprendia no sábado, mostrava-se na prática e também o desenvolvimento do inglês mesmo, porque aí eu começo a ter que ler textos teóricos em inglês, eu começo a ter que (...) desenvolvendo, escrevendo, né? (é é) E isso eu acho que me ajudou muito, sabe? Tá desenvolvendo, eu estar desenvolvendo (...) tá desenvolvendo a língua. Então EDUCONLE foi muito bom nesta parte comigo. Certo?

O que tentei demonstrar com a análise do contexto macro é a (inter)ação entre alguns dos diferentes subsistemas que formam essa dimensão e com Bianca que, como ser sócio-histórico, também se configura como um subsistema que troca energia e informação com o contexto macro no qual está inserida.

5.1.2 Contexto Micro

O contexto micro, representado neste trabalho pelo agenciamento de Bianca, como já discutido no capítulo de metodologia, se configura como um parâmetro ou dimensão através do qual a trajetória do sistema pode ser analisada. Nessa perspectiva, o agenciamento será analisado em termos dos pensamentos agenciadores e das ações empreendedoras de Bianca. É possível constatar nos excertos # 13 e # 14 a atração pela língua inglesa e o interesse em aprender o idioma.

Excerto # 13 – Entrevista em português

Eu achava bonito. Eu lembro uma vez que eu era menina e eu vi um cara traduzindo uma música. Eu achava aquilo bacanêrrimo. Então foi daí que surgiu a vontade.

Excerto # 14 – Narrativa oral versão 02

I get interested in learning English.

Os excertos # 15 e # 16 mostram o pensamento agenciador de Bianca manifestado em seu desejo de aprender a língua inglesa. No excerto 15 é possível constatar uma ação empreendedora visto que Bianca conseguiu encontrar um caminho para realizar seu objetivo. O agenciamento, nesta parte da experiência, se configura no seu engajamento e contribuição para que o objetivo de aprender inglês acontecesse.

Excerto # 15 – Entrevista em português

E teve uma época que eu consegui um a bolsa e comecei a estudar no *Blue Moon*. Acredito que nem era bem uma bolsa, porque agente ajudava na secretaria, atender telefone, alguma coisa assim(...) essa bolsa, foi interessante para mim. Estar desenvolvendo aquilo que eu queria para minha vida que era o inglês, de estar fazendo o curso de inglês.

O excerto a seguir, também, mostra a presença de algumas ações que Bianca empreendeu na busca pelo seu objetivo de aprender inglês.

Excerto # 16 – Entrevista em português

Eu gostava de tá fazendo exercícios de estar fazendo essas atividades, de ler alguns livrinhos que eram dados em sala de aula, que eles mandavam a gente ler, alguma coisa assim.

A análise do segundo capítulo da narrativa de Bianca evidencia um grau de agenciamento bastante significativo em relação ao seu processo de aprendizagem. Os excertos a seguir revelam diversas ações empreendidas por Bianca, em que ela se coloca como agente de sua aprendizagem. É possível constatar nos excertos # 17 e # 18 que as ações empreendedoras atuam como insumo que mantém a dinamicidade do sistema. Vale ressaltar que o título que Bianca dá ao segundo capítulo de sua aprendizagem é, *per se*, bastante sugestivo: “O vôo para a segunda língua” (ANEXO VII). No processo de “voar” para a segunda língua Bianca relata:

Excerto # 17 – Entrevista em português

O vôo para segunda língua. Eu acho que foi a época em que eu comecei ler livros mesmos, saí do *Blue Moon*, fui para outro cursinho e comecei a pegar livros de história tipo *Dallas*, na época usava muito isso.

Excerto # 18 – Entrevista em português

(...) A Bianca, ela fazia as atividades não mais por obrigação mas, porque ela queria aprender, entendeu? Ela estava na busca do aprendizado, na época a gente não tinha fitas, você tinha fitas de livro. Não tinha fitas como as que a gente tem hoje, que a gente tem mais acesso. Porque hoje em dia a gente tem mais acesso.

Como discutido no capítulo de metodologia, o pensamento agenciador tanto pode ser a origem de ações que mantém a dinamicidade do sistema como pode também contribuir com ações que conduzem o sistema para um vale atrator profundo. Os excertos # 19 e # 20 corroboram as afirmativas de Snyder (1999) de que, geralmente, quando as pessoas têm um objetivo e na busca por esse objetivo encontram seu caminho bloqueado por algum tipo de obstáculo que não conseguem transpor, o obstáculo pode torná-las desmotivadas a prosseguir na busca pela realização desses objetivos.

Excerto # 19 – Entrevista em português

Eu não ia perder meu tempo de estar assistindo as aulas dele, eu ia me preocupar mais com a língua portuguesa, com a gramática.

Excerto # 20 – Entrevista em português

Aquilo me irritava nas aulas. Eram aulas monótonas, não tinham criatividade, as aulas eram bem (...) desmotivantes mesmo.

Outro tipo de pensamento agenciador que impactou de forma bem negativa a experiência de aprendizagem de Bianca, foi a forma como ela percebeu seu contexto profissional logo após sair da faculdade. Bianca sentiu-se tão desprestigiada como professora de inglês que a ação empreendida por ela foi ao sentido de fugir da situação em questão e, dessa forma, desistiu também de continuar investindo na aprendizagem da língua inglesa.

Excerto # 21 – Entrevista em português

E acho até que a questão de eu querer dar aulas de português era para ver se aumentava um pouco a minha auto-estima enquanto ter uma importância devido ao quadro profissional, entendeu?

Na perspectiva do contexto micro de Bianca e tomando por análise a realidade retratada por ela em relação aos eventos vivenciados, no quarto capítulo de sua história de aprendizagem (ANEXO VII), encontramos pensamentos agenciadores e ações empreendedoras que atuaram tanto como acionadores do processo de ASL quanto estagnadores desse processo. A análise do relato seguinte comprova o agenciamento de Bianca tanto na formulação do objetivo que ela queria alcançar quanto nas ações empreendidas. Bianca procura o projeto EDUCONLE e, do seu ponto de vista, no primeiro ano, encontra ali as possibilidades para concretizar seus objetivos, tanto no que se refere à sua formação pedagógica quanto à sua condição de aprendiz da língua que ensina.

Excerto # 22 – Entrevista em português

Bianca: Eram aulas criativas, essas aulas [- -] elas iam de encontro com toda a metodologia que era ensinada na sexta feira, porque no trabalho eu tinha que estar falando sobre os hippies na década de sessenta e você tinha que tá buscando, e montar um material bem criativo para estar falando sobre aquilo. Esse trabalho eu acho que foi muito mais interessante, e outros que tinham os *project works* acho que foi muito interessante de ter trabalhado aquilo se eu conseguisse levar para sala de aula, que eu ainda não consegui, seria um trabalho excelente com os alunos.

No segundo ano de participação no projeto EDUCONLE, se por um lado Bianca continua a perceber um caminho para que ela pudesse prosseguir na busca de seu objetivo de aperfeiçoamento teórico/pedagógico sobre sua atuação como professora de inglês, o mesmo não acontece em relação ao seu aprimoramento linguístico desse idioma.

Excerto # 23 – Entrevista em português

O segundo ano foi interessante as aulas de sexta. As aulas de sábado eram uma droga e desmotivante, tanto é que eu perdi toda a vontade de estar lá no sábado.

Excerto # 24 – Narrativa oral versão 03

On Saturdays mornings I was very very lazy on the second year, because when I wake up in the Saturday mornings and I thought I need to go to the university to start to learn verb to be, simple present, present continuous, I was very lazy and because it was very boring. They took too much time in some skills and I lost my interesting to go there.

As análises dos excertos # 23 e # 24 mostram que, pela terceira vez, o pensamento agenciador de Bianca faz com que ela interprete a situação de contexto de ensino da segunda língua como um obstáculo para que ela alcançasse o objetivo que tinha em mente e, mais uma vez, empreende uma ação que afeta sua trajetória de aprendizagem ao desistir das aulas de inglês que eram ministradas aos sábados.

As notas de campo corroboram a afirmativa de Pavlenko (2007) de que as narrativas são representações de uma realidade e não reflexos de uma realidade, no sentido de que embora Bianca relatasse que tinha se

desinteressado pelas aulas de inglês durante o segundo ano que frequentou o projeto EDUCONLE porque as aulas eram focadas na gramática, a análise das notas de campo mostra que, embora o foco fosse a gramática, em muitos momentos, durante as aulas do ano de 2006, o foco era também na comunicação.

Embora Bianca relate que tenha se desinteressado pelas aulas de inglês durante o segundo ano do projeto EDUCONLE, os excertos # 25 e # 26 evidenciam aquilo que Larsen-Freeman e Cameron chamam de mudança de fase (*phase-shift*), ou seja, o sistema passa por uma fase e então muda radicalmente adotando um modo diferente de comportamento.

Excerto # 25 – Entrevista em português

A Bianca aprendiz antes era aquela que esperava vir do outro para ela. A Bianca aprendiz hoje é aquela que vai testando. (...) Ela tenta buscar e ela tenta fazer (...) ela tenta fazer e acertar pode até ser que ela esteja errando mas, ela tenta ir à busca, ela tenta ler. Eu acho que a Bianca de hoje quer ver alguma coisa de interessante, entendeu? De estar pegando algum texto, de estar buscando. (...) A Bianca antes era uma anta e depois uma águia.(...) Porque recebia muito as coisas dos outros e engolia, eu acho que a Bianca hoje é uma águia porque ela vê mais longe.

Excerto # 26 – Narrativa oral versão 04

And I now I try to improve my English. I listen. Yesterday I made a course about Trampson I understand the speaker. He was English and I think I get much better than (I am) (I be) I went to EDUCONLE, ok? I intend to continue to study I intend to come back to the university and do something else, to study more and to be better professional and a better learner.

A perspectiva da complexidade adotada nesta pesquisa direciona nosso olhar para as inter-relações entre os diversos aspectos do desenvolvimento da competência linguística. Assim, neste capítulo, analisei o processo de desenvolvimento da competência linguística sob dois focos distintos, mas inter-relacionados.

Inicialmente, analisei e discuti a produção linguística da informante desta pesquisa tendo por parâmetro as características dos SCDA's. Em seguida analisei as dinâmicas complexas presentes no processo de desenvolvimento

da competência da informante desta pesquisa enfocando as inter-relações entre o contexto micro, o contexto macro e suas respectivas influências no processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca. Os resultados apontaram que o desenvolvimento não acontece de forma isolada nos diferentes subsistemas linguísticos, o que, certamente, tem implicações relevantes para o ensino de SL.

5.2 Propriedades dos Sistemas Complexos na Produção Linguística de Bianca

Visto que as considerações sobre o processo de desenvolvimento da competência linguística como SCDA nos termos apresentados no capítulo três pressupõem características e comportamento análogos aos encontrados em Sistemas Complexos Dinâmicos Adaptativos, apresento, nesta seção, as características específicas desse sistema identificadas no *corpus* coletado para esta pesquisa. Para isso, buscarei evidências de tais características, bem como das propriedades de auto-organização, estabilidade e emergência em eventos extraídos da produção linguística de Bianca, tanto no registro escrito quanto no registro oral.

5. 2.1 Modificação e Adaptação

A dinamicidade inerente à natureza dos SCDA's está relacionada à modificação que eles sofrem com o passar do tempo e que constitui uma das características essenciais desse tipo de sistema. Essa dinamicidade pode ser observada nos QUADROS 01, 02 e 03 através da modificação que ocorre tanto na forma, ou seja, nos padrões de uso linguístico empregado, quanto no conteúdo dos enunciados produzidos.

QUADRO 1- unidade de ideia # 29 - versão oral

Abril/005	
Setembro/2005	and I didn't have money to continue study at a free course, ok?
Abril/2006	And I didn't have money to study English at outside in the courses, ok? Free courses because the university was very expensive and I have to pay the university so, I think (I lost) I lose many things that I've learn before my day.
nov/2006	When I was in University (I can't pay) (payed) I couldn't pay another course English course so I stopped to study English. I can't pay for it

No QUADRO 01, Bianca relata o porquê de não ter continuado a frequentar um curso de inglês após ingressar na faculdade de letras. Os padrões de uso linguístico empregados na informação desse fato são reelaborados continuamente ao longo do tempo, através das diferentes versões da narrativa de aprendizagem. Em setembro de 2005, Bianca diz que não tinha dinheiro para continuar estudando (“I didn't have money to continue study”). Em abril de 2006, Bianca omite o verbo continuar (*continue*) e diz apenas que não tinha dinheiro para estudar inglês (“I didn't have money to study English”). Em novembro de 2006, Bianca se refere ao mesmo assunto dizendo que não podia pagar outro curso de inglês. (“I couldn't pay another English course”). Em setembro de 2005, Bianca diz que não tinha dinheiro para continuar a estudar “em um curso livre” (*free course*). Em abril de 2006 Bianca diz que não tinha dinheiro para estudar inglês “fora” (*outside*) e, em novembro de 2006, Bianca volta a empregar o termo *free courses* para se referir a cursos de inglês (escolas privadas de inglês).

A modificação no conteúdo dos enunciados que versam sobre o motivo pelo qual Bianca não continuou a frequentar um curso de inglês após ingressar na faculdade de letras pode ser observada pela maneira como Bianca discorre sobre o assunto. Detalhes e informações que foram relatados posteriormente não estão presentes na primeira versão da narrativa. Isso é evidenciado pelo espaço em branco na coluna referente a abril de 2005, no QUADRO 01. Na segunda versão da narrativa, em setembro de 2005, Bianca aborda o assunto,

mas de forma breve. Diz, apenas, que não tinha dinheiro para continuar a pagar um curso de inglês, porém, não oferece maiores detalhes sobre o assunto. Na terceira versão da narrativa, em abril de 2006, Bianca explica o porquê de não ter dinheiro para pagar um curso de inglês, emite um julgamento de valor sobre o preço da universidade e tece comentários sobre o que aconteceu com seu conhecimento de inglês na época. Na quarta versão da narrativa, em novembro de 2006, Bianca não oferece tantos detalhes quanto na terceira versão, mas situa no tempo o fato de não ter condição de pagar pelo curso de inglês – diz, “Quando eu estava na universidade”, e enfatiza o fato de que não podia pagar pelo curso de inglês. As modificações produzidas nos enunciados apresentados no QUADRO 01 permitem que Bianca discorra sobre o fato abordado de forma mais elaborada.

QUADRO 2 - unidade de ideia # 28 - versão oral

Abril/005	
Setembro/2005	After university I start to work and I work in the morning in the afternoon and at night, three times.
Abril/2006	So (I start to study English). I start to work as an English teachers, then I graduated. I was English teacher, I continue to work as an English teachers and I could work in the morning, in the afternoon and at night. It was very tired, I work so hard in that time.
Novembro /2006	Then I finish my course and I start to work as English teacher and I work in the morning in the afternoon and at night and I didn't have time to study English, so I have a break for it and I lost some (I lost my) I lost interesting. I think I lost my English in this time.

A dinamicidade representada pela modificação contínua dos padrões de uso linguístico e do conteúdo dos enunciados presentes no QUADRO 01 pode ser, também, visualizada no QUADRO 02 em que Bianca relata o que aconteceu após terminar o curso de Letras. É possível observar que esse assunto não é mencionado na primeira versão da narrativa oral. Porém, em setembro de 2005, Bianca diz que após a universidade começou a trabalhar, e trabalhava de manhã, à tarde e à noite. Três vezes (“After university I start to work and I work in the morning in the afternoon and at night, three times”). Em abril de 2006, Bianca repetiu a mesma informação, porém, modificou o relato

ao dizer que começou a trabalhar como professora de inglês antes de se graduar, isto é, na versão anterior, em setembro de 2005, Bianca diz que: “After university I start to work.” Essa informação, em abril de 2006, é modificada para: “I start to work as an English teachers, then I graduated.” Nessa versão da narrativa, Bianca apresenta um detalhe a mais ao dizer que se sentia muito cansada e deixa escapar um lamento ao dizer que trabalhava tão arduamente naquele tempo: “I continue to work as an English teachers and I could work in the morning, in the afternoon and at night. It was very tired, I work so hard in that time.”

Na última versão da narrativa, Bianca repete as informações dadas nas versões anteriores e acrescenta informações novas dizendo que não tinha tempo de estudar e, por isso, interrompeu os estudos do inglês e, então, perdeu o interesse e o inglês: “And I didn’t have time to study English, so I have a break for it and I lost some (I lost my my) I lost interesting. I think I lost my English in this time.”

Levanto a hipótese de que o fato de Bianca, no decorrer do tempo, oferecer maiores detalhes sobre os tópicos abordados e apresentados nos QUADROS 01, 02 e 03 seja resultado de um processo de coadaptação entre Bianca e a pesquisadora, proporcionado pelos laços de confiança e afetividade que foram criados entre ambas no decorrer da coleta de dados. Quando falo de coadaptação estou me referindo a um tipo de causalidade mútua em que a modificação em um sistema leva à modificação em outro sistema ao qual está conectado e, essa influência mútua, perdura ao longo do tempo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 92).

QUADRO 3 - unidade de ideia # 01 - versão escrita

Abril/005	my interest for learn English happened early. I knew people that speak English
Setembro/2005	When I was a child I hear many people talked in English
Abril/2006	When I was a child I heard a friend of my family talked in English
Novembro /2006	When I was a child I heard a man translate a song. I was interesting to learn English

O QUADRO 03 apresenta a unidade de ideia # 01 da versão escrita da narrativa de aprendizagem. A observação desse quadro demonstra que a questão da modificação acontece de forma semelhante tanto no registro escrito quanto no registro oral. Na primeira versão, Bianca relata que seu interesse pela língua inglesa aconteceu cedo, mas não define esse “cedo”. Diz também que conhecia pessoas que falavam inglês, mas não ofereceu nenhuma informação sobre a identidade dessas pessoas. Na segunda versão, Bianca situa no tempo quando foi que se interessou pela língua inglesa: “When I was a child” (quando eu era criança).

Em relação aos padrões de uso linguístico empregados, observa-se certa modificação relacionada ao verbo “conhecer” (“I knew people that speak English”) que, na segunda versão, é substituído por um verbo que oferece uma informação mais precisa, isto é, Bianca relata que “ouvia” muitas pessoas falarem inglês (“I hear many people talked in English”). Na terceira versão, Bianca identifica quem ela ouviu falando inglês e diz que foi um amigo da família (“I heard a friend of my family talked in English”).

Na quarta versão da narrativa, Bianca volta a não identificar quem era a pessoa que chamou sua atenção para a língua inglesa, no entanto, define o que foi que ouviu: uma música sendo traduzida em inglês (“I heard a man translate a song”).

Observa-se, ainda, que em relação aos padrões de uso linguístico empregados nas unidades de ideia apresentadas nos QUADROS 01, 02, 03, nota-se que, de uma versão para outra, esses padrões se modificam, ao mesmo tempo em que conseguem manter a “ordem” e a estabilidade, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação às formas linguísticas. Essa dinâmica linguística equipara-se à dinâmica dos SCDAs na qual a auto-organização, em resposta ao insumo vindo de outros subsistemas, se modifica e se adapta num processo em que a estabilidade não é algo estático, mas sim, uma estabilidade dinâmica que preserva a identidade do sistema. Isso pode ser visto nos QUADROS 01, 02, e 03 em que fica evidente que, embora os quadros demonstrem a modificação de uma versão para a outra, ainda assim, a

identidade da língua inglesa é preservada. O mesmo se aplica ao conteúdo das unidades de ideia. Embora Bianca acrescente e/ou omita detalhes de uma versão para outra, o tema central da unidade de ideia continua o mesmo.

A observação dos padrões de uso linguístico apresentados nos QUADROS 01, 02 e 03 evidencia que o desenvolvimento da competência linguística não acontece de forma consistente, mas sim, através de um processo cheio de “altos e baixos” em que os padrões de uso linguístico não se reestruturam de forma uniforme em conformidade com a língua alvo.

5.2.2 Auto-organização e Emergência

Parafraseando Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 60), a aprendizagem de uma segunda língua não se configura como um único processo de emergência, mas sim, como uma sucessão de ciclos de emergência, o que nos remete à noção de reestruturação sucessiva de diferentes aspectos da língua que podem ser incorporados à noção de mudança de fase (*phase-shift*) e, conseqüentemente, a um novo comportamento emergente. Ressalto, então, que o que está sob análise são os resultados das dinâmicas no processo de auto-organização e emergência do desenvolvimento da competência linguística de Bianca que, como um SCDA, vai deixando marcas de sua trajetória ao longo do tempo.

A reestruturação sucessiva de diferentes padrões de uso da língua pode ser observada através das diferentes mudanças de fase no QUADRO 04, em que Bianca discorre sobre um professor que saiu do curso *Blue Moon* e alugou uma sala onde dava aulas para alunos que saíram do *Blue Moon* para ter aulas com ele.

QUADRO 04 - unidade de ideia # 11 - versão oral

abril/2005	I start to study there with him and, I stay with this teacher one or two year.
set/2005	I started studying English with him.
abril/2006	I stay with him one years, I think , I can't remember

Os enunciados transcritos no QUADRO 04 podem ser vistos, em forma de excertos (# 27, # 28 e # 29), para uma análise mais precisa dos mesmos.

No excerto # 27, Bianca relata que começou a estudar inglês com esse professor e ficou com ele por um ou dois anos. Na perspectiva da língua alvo, Bianca comete algumas violações linguísticas tais como o emprego dos verbos começar (*start*) e ficar (*stay*) nas formas do presente, ao invés de usar esses verbos na forma do passado simples, visto que está relatando uma história que teve início e fim no passado. Além disso, a palavra *year* (ano) deveria ter recebido “s” como marcador de plural devido à sua relação com a palavra *two* (dois).

Em abril de 2005 Bianca diz que:

Excerto # 27 – Narrativa oral versão 01

I start to study there with him and, I stay with this teacher one or two year.

Em setembro de 2005, Bianca relata o mesmo fato, porém, desta vez, o enunciado está em conformidade com os padrões da variante padrão do inglês, como pode ser observado no excerto # 28:

Excerto # 28 – Narrativa oral versão 02

I started studying English with him.

Na terceira versão da narrativa, Bianca volta a comentar o assunto, entretanto, a observação do excerto # 29 demonstra que, nesta versão, Bianca volta a não marcar a forma de passado do verbo *stay* (ficar) e acrescenta um “s”, marca de plural, à palavra *year* (ano) que deveria estar no singular.

Excerto # 29 – Narrativa oral versão 03

I stay with him one years, I think , I can't remember

A reestruturação sucessiva dos padrões de uso linguístico acontece também na versão da narrativa escrita em que Bianca tece comentários sobre as aulas de inglês que ela teve no segundo ano no projeto EDUCONLE. No excerto # 30, Bianca apresenta sua visão das aulas de inglês e diz que as aulas eram muito centradas na gramática. Na perspectiva da língua alvo, o que mais chama a atenção no enunciado em inglês é a falta de concordância entre sujeito na terceira pessoa do plural e verbo na terceira pessoa do singular. Esse padrão de uso linguístico não está de acordo com a variante padrão do inglês que, nesse caso, exigiria a concordância do sujeito com o verbo.

Excerto # 30 – Narrativa escrita versão 03

The classes on Saturdays is too much grammar.

Na quarta versão da narrativa escrita, no excerto # 31, Bianca continua tecendo comentários que evidenciam sua insatisfação com as aulas de inglês, porém, dessa vez, ela não faz menção à gramática, mas sim, diz que as aulas eram muito chatas e que ela não gostava delas. A observação do excerto # 05 mostra que Bianca mais uma vez não faz a concordância do sujeito com o verbo. Entretanto, dessa vez, ela emprega o verbo na sua forma do passado e usa o pronome objetivo no singular, quando deveria usá-lo no plural, visto que esse pronome se refere ao sujeito que está no plural. O QUADRO 05 apresenta os excertos # 30 e # 31 juntos, para uma melhor visualização dos mesmos.

Excerto # 31 – Narrativa escrita versão 04

I Think the classes on Saturdays was very boring so I didn't like it at all.

QUADRO 05 - unidade de ideia # 54 - versão escrita

abril/2006	The classes on Saturdays is too much grammar.
Nov/2006	I Think the classes on saturdays was very boring so I didn't like it at all.

Um indicador importante da auto-organização surge quando a ordem ou estrutura presente na produção linguística excedem à ordem ou estrutura presentes no insumo linguístico. Essa situação pode ser observada nos excertos # 32, # 33, # 34, e # 35 em que Bianca, ao explicar o porquê de ter perdido o interesse em aprender inglês na faculdade, usa um padrão linguístico em que acrescenta “**ing**” à forma de particípio (*taught*) do verbo *teach* (ensinar). Vale esclarecer que a forma de particípio do verbo *teach*, acrescida do sufixo “**ing**” é uma forma inexistente na variante padrão em inglês. Os excertos # 32, # 33, # 34, e # 35 permitem observar como ao longo do tempo os padrões de uso da língua empregados por Bianca em sua tentativa de dizer que “tudo o que estava sendo ensinado, ela já sabia” se reestruturam sucessivamente.

Excerto # 32 – Narrativa oral versão 01

All the things that the teachers are taughting I have already Known.

Excerto # 33 – Narrativa escrita versão 01

All things that are taughting I knew

Excerto # 34 – Narrativa escrita versão 02

All the things that was taughting I knew.

Excerto # 35 – Narrativa escrita versão 04

I knew everything that teachers were taughting

Os excertos, anteriormente analisados, evidenciam a natureza emergentista do processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca no qual os padrões de desenvolvimento de novas estruturas constituem-se como um processo contínuo em que estruturas de outros níveis são re combinadas com novas estruturas, produzindo o surgimento de novas formas. Isso pode, mais uma vez, ser observado no excerto # 36, quando

Bianca descreve o que aconteceu com seu conhecimento da língua inglesa durante o início de sua carreira pelo fato de não precisar falar em inglês com seus alunos. Em vez de usar o verbo no passado simples, Bianca emprega o verbo “ser” no passado, como auxiliar do particípio passado do verbo “começar”, construindo uma estrutura gramatical que não condiz com a variante padrão do inglês.

Excerto # 36 – Narrativa oral versão 03

My English was begun very very poor

Em maio de 2005, Bianca escreve um texto para uma apresentação em sala de aula em que descreve suas práticas pedagógicas. Ao falar sobre o que os alunos precisam fazer para aprender inglês, Bianca afirma que os alunos têm que participar e constrói esse enunciado em inglês usando a expressão *must be* e o verbo participar (*participate*) no particípio, em vez de usar o modal *must* e o verbo participar sem o sufixo *-ed*.

Excerto # 37 – Apresentação oral

I think they must be participated.

Em maio de 2006, ao discorrer sobre o dia mais importante de sua vida, Bianca diz que:

Excerto # 38 – Apresentação oral

The most important day of my life was when I got a secure job. (...) **I've still remembered** the day that went to secretary of Minas Gerais and signed the papers.

Outro indício da auto-organização é aquilo que van Geert e Steenbeeck (2008) definem como descontinuidades, ou seja, padrões linguísticos que são usados de forma efêmera ou são usados por algum tempo e depois abandonados.

A visão da ASL como sendo um sistema complexo dinâmico que resulta da interação de vários componentes não permite ignorar o fato de que Bianca é

uma aprendiz situada num contexto formal de ensino. Os dados advindos das notas de campo me permitem supor que o uso da forma “*used to*” na terceira versão da narrativa escrita, em abril de 2006, resulta da instrução formal que Bianca estava recebendo na época, sobre como utilizar essa forma linguística para falar de eventos que foram habituais durante certo tempo no passado. O QUADRO 06 apresenta fragmentos das unidades de ideia nas quais Bianca fez uso da expressão “*used to*”. Embora, na terceira versão da narrativa escrita, Bianca tenha usado a forma “*used to*” quatro vezes, isso não se repete na versão quatro, nem nos demais dados analisados, o que me permite dizer que esse padrão linguístico foi usado de forma efêmera, ou seja, não teve continuidade na produção linguística posterior geradora dos dados para este trabalho. Nessa perspectiva, esse padrão de uso linguístico se configura como um padrão de descontinuidade.

QUADRO 06 - unidades de ideias - versão escrita

Unidade de ideia # 6	I used to hear many american music.
Unidade de ideia # 10	The class used to be very interesting in that time.
Unidade de ideia # 13	The conversation class used to be about the text that I readed
Unidade de ideia # 43	I used to listen to music too.

Outro exemplo de descontinuidade é a tentativa que Bianca faz de usar uma estrutura de *present perfect* nas primeiras versões escrita e oral da narrativa.

QUADRO 07- uso efêmero do present perfect

Abril/2005	Versão escrita	Versão Oral
Abril/2005	I have already know the four habilities	All the things that the teachers are taughting for the students I have already known.

Os diversos padrões linguísticos usados por Bianca nos excertos # 27 até o excerto # 38 mostram que o processo de desenvolvimento da competência linguística não se resume a um conjunto de regras e formas da língua alvo que são adquiridas e usadas de forma estática, mas que esse

processo é (des)reconstruído nas dinâmicas de processos comunicativos que subjazem à língua em uso.

As dinâmicas de autoadaptação, modificação, auto-organização e emergência mostrados até aqui corroboram a afirmativa de Harris (1996), citado em Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 101), de que a língua não é um código fixo que existe independentemente de seus usuários e que foi, previamente, construída para os usuários antes que eles comecem a usá-la, mas sim, é criada ou construída e, eu acrescentaria (des)reconstruída a partir de unidades convencionais cada vez que é usada.

5.2.3 Variabilidade e Estabilidade

Ao examinar os dados das narrativas de Bianca, é possível discernir orientações e caminhos que o desenvolvimento de sua competência linguística, como SCDA, exibe ao longo do tempo, isto é, embora exista variabilidade de uma narrativa para outra, é também possível identificar padrões de uso linguísticos estáveis entre as diversas versões da narrativa, tanto no registro escrito quanto no registro oral.

A unidade de ideia # 01 da versão escrita da narrativa de aprendizagem mostra que Bianca constrói de forma idêntica a frase de abertura dessa unidade de ideia ao longo das segunda, terceira e quarta versões, ou seja, o padrão de uso linguístico *“When I was a child”* (quando eu era criança) permanece estável durante as três últimas versões da narrativa escrita.

QUADRO 08 - unidades de ideia # 01- versão escrita

Set/2005	When I was a child
Abril/2006	When I was a child I
Nov/2006	When I was a child I

A estabilidade de alguns padrões de uso Linguístico, na versão oral da narrativa, é demonstrada no QUADRO 09. O enunciado ; “*I started to study English*” (eu comecei a estudar inglês) é mantido de abril de 2005 a abril de 2006, quando sofre uma ligeira modificação. O sufixo ‘*ing*’ é acrescentado ao verbo study.

QUADRO 09- unidades de ideia versão oral

Abril/2005	I started to study English
Set/2005	Well, I started to study English
Abril/2006	I started studying English

Outro padrão de uso linguístico que evidencia certa estabilidade, é o uso da expressão “*in that time*” como tradução para “naquele tempo”. De acordo com a variante padrão em inglês, deveria ter sido usado “*at that time*” ou “*back then*”. O QUADRO 10 mostra que Bianca sempre emprega “*in that time*” como expressão equivalente para “naquele tempo”.

Uma análise do QUADRO 10, na perspectiva da língua alvo, pode nos levar a concluir que o padrão de uso fixo da preposição “*in*”, nos excertos destacados, insere-se numa perspectiva que tradicionalmente seria vista como um tipo de comportamento fossilizado de uso da língua.

QUADRO 10- unidades de ideia versão oral

Abr/2005- unidade de ideia # 16	There wasn't CD's, video in that time (...) I feel so happy in that time
Abr/2005- unidade de ideia # 20	I think in that time was more interesting than blue moon
nov/2005- unidade de ideia # 40	It was very interesting in that time
Abril/2006 unidade de ideia #12	It was very interesting in that time
Abril/2006 unidade de ideia #23	It was very difficult for me in that time
Abril/2006 unidade de ideia #32	I worked so hard in that time .
Nov/2006 – unidade de 4 ideia # 07	I think we had to learn English in n that time but we didn't
Nov/2006 – unidade de ideia # 13	We didn't have videos and dvd's in that time
Nov/2006 – unidade de ideia # 23	I think English was very very easy for me in that time in that time
Nov/2006 – unidade de ideia # 44	In that time I was studying english

Prosseguindo com a análise a partir de uma visão centrada na língua alvo, e ainda usando como referência o padrão de uso da língua “*in that time*”, poderíamos concluir que não está havendo desenvolvimento em relação ao uso desse padrão de uso linguístico, entretanto, a visão do desenvolvimento linguístico como um sistema dinâmico, nos mostra que aquilo que pode ser chamado de fossilização em relação ao uso da preposição “*in*” assume uma outra dimensão quando essa instância é examinada através de uma perspectiva mais ampla. Nos excertos que apresento a seguir, fica evidenciado que outras dinâmicas podem estar acontecendo em outros níveis do sistema.

Excerto # 39 – Narrativa escrita versão 03

I heard a friend of my family talked **in English**.

Excerto # 40 – Apresentação oral

When I was a child I heard a guy speak and **sing in English**

Excerto # 41 – Narrativa oral versão 03

I could work **in the morning, in the afternoon** and at night

Retomando a discussão sobre o estado de fossilização que pode ser inferido a respeito do emprego do padrão de uso linguístico “***in that time***”, uma análise orientada pelos princípios da teoria dos SCDA, como discutido no capítulo 3, nos trará evidências de que, quando as coisas parecem estar estabilizadas em um nível, pode haver outros tipos de dinâmicas ocorrendo no sistema, em um nível diferente. No caso específico dos excertos em que a utilização da preposição “***in***” alinha-se com o padrão usado na língua como, por exemplo, em “***In the morning***”, “***in the afternoon***”, “***speaking in English***”, levanto a hipótese de que essas expressões foram aprendidas como um padrão baseado na forma, ou seja, a ocorrência conjunta de ***in + the + morning, in + the + afternoon***. Considerando que Bianca estava inserida num contexto formal de aprendizagem considero, ainda, que tanto o uso da preposição “***in***” nas expressões “***in the morning***”, “***in the afternoon***”, como nas expressões “***speaking in English***”, “***talk in English***”, “***interested in***” podem ser frutos de automatização ocorrida através de atividades realizadas no contexto formal de educação da segunda língua.

Em outros fragmentos das unidades de ideia é possível contrastar uma iteração parcial com algumas diferenças. Isso pode ser observado na unidade de ideia # 36 da versão oral. Ao descrever atividades extraclasse que fazia em um dos cursos de inglês no qual estudara, Bianca relata:

QUADRO 11 - unidade de ideia # 36 - versão oral

Abril/2005	Sometimes we went camping and we have to talk in English.
Set/2005	Sometimes we went camping and we have to talk in English.
Abril/2006	Sometimes we go camping and we have to talk in English

A iteração parcial ocorre, também, na unidade de ideia # 42 da versão oral, apresentada no QUADRO 12. Ao explicar como ficou sabendo do projeto EDUCONLE, Bianca diz:

QUADRO 12 - unidade de ideia # 42 - versão oral

Abril/2005	My friend Celia asked me to go to Federal.
Set/2005	My friend Celia ask me to go to EDUCONLE.
Abril/2006	My friend Celia ask me to go to EDUCONLE.
Novembro/ 2006	A friend of mine invited me to go to EDUCONLE

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), através da iteração o aprendiz começa a consolidar construções em unidades maiores, o que faz com que seus recursos atencionais estejam mais disponíveis para focar em outras coisas. É possível perceber no QUADRO 12 que, em novembro de 2006, do ponto de vista da língua alvo, Bianca consegue produzir um enunciado mais elaborado ao utilizar o padrão linguístico “*a friend of mine*” e substitui o verbo *ask* pelo verbo *invite* que traduz melhor o que ela queria dizer.

Outro movimento em direção à língua alvo pode ser visto na unidade de ideia # 2, da narrativa oral, apresentada no QUADRO 13. Ao relatar um dos motivos que chamou sua atenção para a língua inglesa Bianca se expressa da seguinte forma:

QUADRO 13 - unidade de ideia #2 - versão oral

Set/2005	I get interested in English because when I was a child I listen and hear some people talking in English.
Abril/2005	when I was a child I heard a guy to read, to listen music in English and I started to be interesting about the language ok?
Nov/2006	When I was a child I listen some musics in English and I heard a man translate the text ... the music.

Ao focarmos um outro nível do sistema dinâmico representado pelo desenvolvimento da competência linguística de Bianca, é possível afirmar que

o mesmo padrão se repete no nível da escrita. Na unidade de ideia # 7 da versão escrita, Bianca informa quando se deu o início de seus estudos em curso de inglês.

QUADRO 14 - unidade de ideia # 07 - versão escrita

Abril/2005	When I was teenagers, I start to study at English course.
Setembro/2005	When I was a teenager, I go to English course Blue Moon.
Abril/2006	When I was about 15 years old, I started studying English at Blue Moon.
Nov/2006	I Grew up and I became a teenager. so I started studying English in a free course

Ao analisar as unidades de ideia apresentadas nos QUADROS 11, 12, 13, e 14, aponte o uso de padrões linguísticos que evidenciam movimentos em direção à língua alvo que, em uma perspectiva linear, podem ser considerados indicação de progresso do processo de aprendizagem. Entretanto, a visão da língua como SCDA implica aceitar que, na perspectiva da língua alvo, alguns aspectos do comportamento são *progressivos* enquanto outros são *regressivos*. É necessário pontuar que os termos progressivo e regressivo, à luz da teoria dos SCDA, devem ser entendidos como um fenômeno espiralado que indica a não linearidade do processo (LARSEN-FREEMAN, 2006).

Ao relatar por que perdeu o interesse pelas aulas de inglês na faculdade, Bianca diz:

Excerto # 42 – Narrativa oral versão 02

There wasn't no difficulties for me to study at my university so I lost my interesting.

A análise do excerto # 42 demonstra que, de uma perspectiva da língua alvo, Bianca não usou com precisão o verbo “*there to be*”. Embora tenha feito a marcação da forma do verbo no passado para relatar um evento que se completara no passado, Bianca não segue as regras da variante padrão em inglês no que diz respeito ao uso de negativa dupla para um mesmo elemento, como também não segue a regra de flexão do verbo relacionada às frases no

singular e plural. Entretanto, a leitura do excerto # 18 mostra que esse padrão de uso linguístico não se repete ali. Pois, nesse excerto, Bianca flexiona o verbo de acordo com o tempo e a pessoa requeridos pela variante padrão. No excerto # 43, Bianca volta a usar o verbo na forma de presente para se referir a uma situação que aconteceu no passado.

Ao comentar sobre o início de sua vida profissional Bianca relata:

Excerto # 43 – Narrativa oral versão 01

There were few English teachers so it's very easy to be an English teacher

Bianca expõe sua opinião sobre seu segundo ano no projeto EDUCONLE da seguinte forma:

Excerto # 44 – Narrativa oral versão 04

I think the class was on the second year was very large and there are some students who didn't know English.

Os excertos # 42, # 43 e # 44 corroboram a afirmativa de Larsen-Freeman (2006) de que o desenvolvimento não ocorre de forma fixa e compartimentada em partes isoladas do todo, ou através de estágios que vão se sucedendo em uma escala do menor para o maior, mas sim, em padrões crescentes e decrescentes que evidenciam a natureza espiralada e a não linearidade do processo de aprendizagem de uma SL.

Da perspectiva dos sistemas complexos, é interessante examinar até que ponto os padrões de uso linguístico começam a se agrupar. (Larsen-Freeman e Cameron, 2008). O QUADRO 15 nos permite visualizar um exemplo do uso desse recurso linguístico, ou seja, a forma como o pronome relativo “*who*” é usado nas versões de setembro de 2005 e abril de 2006. Embora não seja possível dizer o que motivou a mudança, é possível afirmar que, como resultado dessa modificação, Bianca consegue tornar seu relato mais coeso e coerente.

QUADRO 15 - unidade de ideia # 11 - versão oral

Abril/2005	it's a teacher of us started to give a private class of English and I start to study there with him and I stay with this teacher one or two year.
Setembro/2005	There is a teacher who worked at Blue Moon and I started studying English with him.
Abril/2006	it was a teacher who teaches English who was teaching English at Blue Moon. He went out and take some students to teach for this students.

Os excertos # 45 a # 49 demonstram um processo de descontinuidade e de mudança de fase (*phase-shift*) em relação aos padrões de uso linguístico que Bianca utiliza para dizer que, em algum momento de sua vida, ficou interessada pela língua inglesa. Em setembro de 2005, embora use o verbo *get* na forma de presente para relatar uma situação acontecida no passado, Bianca emprega o termo “interessada” (*interested*) de acordo com a variante padrão em inglês, como mostrado a seguir:

Excerto # 45 - Narrativa oral verso 02

I get interested in English

Excerto # 46 - Narrativa oral versão 02

I was interested to learn English

Entretanto entre abril e outubro de 2006, tanto na versão oral quanto na versão escrita o padrão de uso Linguístico *interested* é modificado para *interesting* e, nesse contexto não está mais em conformidade com a variante padrão em inglês como pode ser constatado nos excertos a seguir:

Excerto # 47 – Narrativa oral versão 03

I started to be interesting about learn English

Excerto # 48 – Narrativa escrita versão 03

I started being interesting about learning English.

Excerto # 49 – Narrativa escrita versão 04

I was interesting to learn English.

5. 2.3.1 Um estado atrator: instabilidade junto à estabilidade

O processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca, assim como qualquer sistema complexo dinâmico, percorre uma trajetória em que muitas vezes é atraído para um estado atrator. Isso é evidenciado, principalmente, em relação à forma como Bianca estrutura a forma de passado dos verbos regulares e irregulares. Ou seja, na maior parte das vezes, Bianca começa a relatar um evento passado empregando a forma de passado dos verbos, porém, não mantém a continuidade da forma de passado dos verbos no decorrer de sua fala, como pode ser constatado nos excertos a seguir:

Excerto # 50 – Narrativa oral versão 01

I **stayed** at the course for four years and I think the most wonderful thing when I **have** to study Shakespeare. so I **have** to read in English at the university and **there is** something like Shakespeare Mark Twain.

Excerto # 51 – Narrativa oral versão 02

When I **studied** there I think my English **was** very poor because (it was...) I **started** to study verb to be, then simple present and **there is** no conversation in class. We **have** a grammar at school.

Excerto # 52 – Narrativa oral versão 04

and I **thought** it **was** more challenging more interesting because in this course I **can** listen music , watch video, the classes **were** more interesting and sometimes we **have** some parties to go and we **have** to talk in only in English and we **have** to go to a house and **stay** there. **There are** always some jokes and something like that. It's so interesting. Then I **stop** there.

Já está descrito (CHRISTIAN; WOLFRAM; HATFIELD, 1983; ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2006; WOLFRAM; HATFIELD, 1984) que uma das

características mais marcantes da interlíngua de aprendizes de inglês é a falta de marcação na forma de passado de verbos regulares e irregulares. Esse padrão de uso linguístico pode ser encontrado independente da L1 do falante e se apresenta como um grande obstáculo que o aprendiz terá que superar. Entretanto, a marcação da forma de passado dos verbos não é algo que o aprendiz faça ou não. Esse processo pode ser influenciado por diversos fatores, tais como: a motivação do aprendiz para aprender a SL, o *status* do interlocutor, as condições de exposição ao estudo formal da SL, o desejo de ter sucesso no ambiente formal de ensino (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2006).

Em relação a não marcação da forma de passado dos verbos regulares, pode haver uma variabilidade significativa na sua expressão. Variabilidade não-aleatória, resultante de restrições sistemáticas que podem favorecer ou inibir sua produção (DULAY; BURT, 1974; WOLFRAM, 1985; LARSEN-FREEMAN; ELLIS, 2006). Dessa forma, estudos realizados por Christian *et al.*, (1983), Wollfram e Hartfied (1984) demonstraram que a marcação dos verbos regulares é, também, influenciada pelo contexto fonológico em que está inserido. Os verbos regulares, cuja forma de passado ao receber o sufixo **-ed** forma um conjunto consonantal terminado em /t/ ou /d/, são mais suscetíveis a sofrerem a redução desses encontros consonantais. Além disso, se esses verbos forem seguidos de palavras iniciadas por consoantes, a probabilidade de redução dos encontros consonantais é maior do que se forem seguidos de palavras iniciadas por vogal.

O resultado de estudos de diversos autores (BARDOVI-HARLIG, 1996; 2000; CHRISTIAN *et al.*, 1983; WOLLFRAM; HARTFIED, 1984) demonstraram que os verbos irregulares recebem marcação na sua forma de passado com mais frequência do que os verbos regulares, e que restrições fonológicas podem inibir a marcação da forma de passado dos verbos regulares.

Neste estudo, fiz um levantamento da ocorrência dos verbos regulares e irregulares produzidos nas versões orais e escritas da narrativa de Bianca e relacionei o número de ocorrência de cada verbo com o número de vezes em que esse verbo deveria ter tido sua forma de passado marcada e não teve.

No QUADRO 16 apresento a tabulação da não-marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares. Apresento o número de ocorrências de verbos regulares e irregulares no passado simples, em cada versão oral e escrita da narrativa de aprendizagem, e o número de vezes que esses verbos não receberam marcação em suas formas de passado. Apresento, também, o índice de porcentagem referente ao número de não marcações da forma de passado dos verbos regulares e irregulares.

QUADRO 16 Não-marcação da forma de passado dos verbos regulares nas versões orais e escritas da narrativa de aprendizagem.

Verbos Regulares				Verbos Irregulares			
Versão Oral	Ocorrências	Não-marcação	% de não marcação	Versão Oral	Ocorrências	Não-marcação	% de não-marcação
v.01	15	7	46 %	v.01	12	2	16 %
v.02	37	17	46 %	v.02	63	24	38 %
v.03	34	23	67 %	v.03	84	44	52 %
v.04	27	19	70 %	v.04	81	16	19 %

No intuito de oferecer outra forma de visualização dos resultados, busquei, também, apresentá-los em forma de gráfico. Dessa forma, no GRAF. 01 apresento os dados apresentados no QUADRO 16.

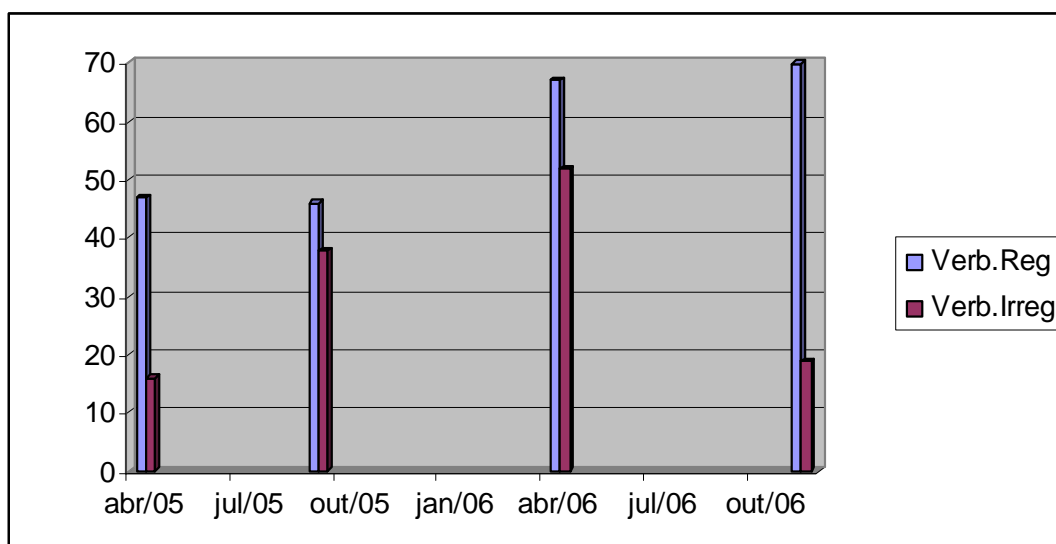


GRÁFICO 01 – não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares nas versões orais da narrativa de aprendizagem de Bianca.

Os resultados apresentados no QUADRO 16 e no GRAF. 01 corroboram os resultados encontrados em estudos anteriores (BARDOVI-HARLIG, 1996; 2000; CHRISTIAN; WOLFRAM; HARTFIELD, 1983; WOLLFRAM; HARTFIELD, 1984), ou seja, o índice de não marcação da forma de passado foi mais alto entre os verbos regulares do que entre os verbos irregulares.

Os resultados apresentados no GRAF. 01 corroboram um dos princípios da complexidade que postula que, embora possa parecer que exista estabilidade em um nível do sistema, quando focamos outros níveis, podemos perceber que essa estabilidade não é global, mas local. No caso da não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares nas versões orais da narrativa de aprendizagem de Bianca, é possível observar no GRAF. 03 que, embora o índice de não marcação da forma de passado dos verbos regulares apresente um grau de estabilidade bem acentuado, o mesmo não acontece com a marcação da forma de passado dos verbos irregulares, pois o índice de não marcação dessa forma se apresenta baixo na primeira versão da narrativa, se eleva na versão dois e três e volta a cair na última versão da narrativa, evidenciando o caráter espiralado do desenvolvimento da competência linguística.

A seguir analiso a não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares nas versões escritas da narrativa de aprendizagem de Bianca.

No QUADRO 17 apresento a tabulação dos índices referentes a não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares, ou seja, o número de ocorrências de verbos regulares e irregulares no passado simples em cada versão da narrativa e o número de vezes que esses verbos não receberam marcação em suas formas de passado. Apresento, também, o índice de percentagem referente ao número de não marcações da forma de passado dos verbos regulares e irregulares.

QUADRO 17 - não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares nas quatro versões orais da narrativa de aprendizagem

Verbos Regulares				Verbos Irregulares			
Versão Escrita	Ocorrências	Não-marcação	% de não marcação	Versão Escrita	Ocorrências	Não-marcação	% de não-marcação
V.01	3	1	33 %	1	5	1	20 %
V.02	8	2	25 %	2	28	9	32 %
V.03	12	2	16 %	3	16	1	6
V.04	10	3	30 %	4	54	5	9 %

Apresento no GRAF. 02 a percentagem de não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares demonstrados no QUADRO 17.

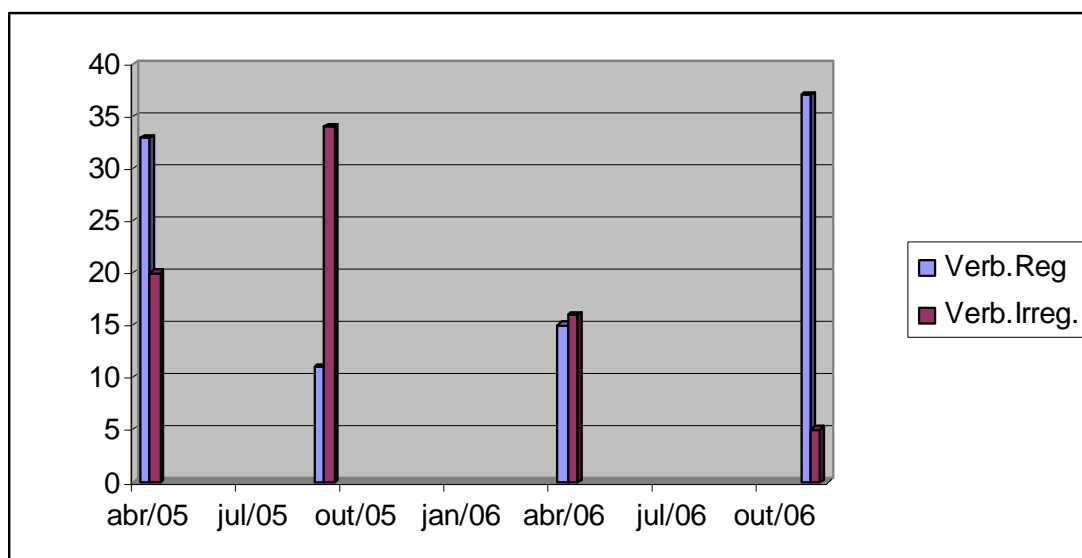


GRÁFICO 02 – não marcação da forma de passado de verbos regulares e irregulares nas versões escritas da narrativa de aprendizagem de Bianca.

No GRAF. 03, apresento os resultados referentes a não marcação dos verbos regulares e irregulares tanto na versão oral quanto na versão escrita da narrativa de aprendizagem de Banca. A visualização desse gráfico permite observar a não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares em duas dimensões do sistema linguístico de Bianca, isto é, a oralidade e a escrita.

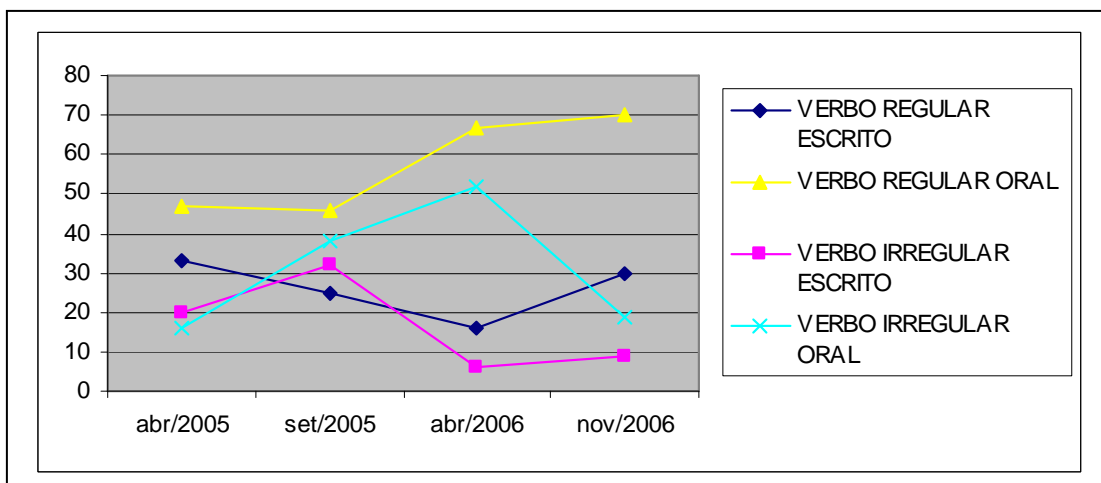


GRÁFICO 03 - não marcação da forma de passado de verbos regulares e irregulares nas versões escrita e oral da narrativa de aprendizagem de Bianca.

A análise dos resultados apresentados no GRAF. 03 corrobora um dos princípios que rege o comportamento dos SCDAs, ou seja, o comportamento do sistema não acontece de forma semelhante em seus diferentes níveis. Isso pode ser verificado nas diferentes trajetórias apresentadas no GRAF. 03. Ao contrastarmos os índices de não marcação da forma de passado dos verbos regulares no registro oral, com esses mesmo índices, no registro escrito da narrativa de aprendizagem de Bianca, é possível perceber que o índice de não marcação dos verbos regulares no registro oral aumenta com o passar do tempo, porém, no que tange ao registro escrito, esse índice se inicia bem abaixo dos quarenta por cento (40%), cai para um patamar de dezesseis por cento (16%), em abril de 2006, e volta a subir para trinta por cento (30%) em novembro de 2006.

Uma análise orientada pela perspectiva da língua alvo, centrada no produto e não no processo, poderia indicar que no período entre abril de 2005 e novembro de 2006 o desenvolvimento da competência linguística de Bianca, no que tange à marcação da forma de passado dos verbos regulares, sofreu uma regressão tanto no registro escrito quanto no registro oral. Entretanto, a teoria da complexidade oferece uma perspectiva emergentista que, segundo Larsen-Freeman (2006, p. 590)

Oferece outra forma de entender características da língua do aprendiz, isto é, o desenvolvimento dessa língua não ocorre de

forma fragmentada e por estágios, mas parece acontecer através de padrões crescentes e decrescentes que, na perspectiva da língua alvo, significa que enquanto alguns aspectos se aproximam, outros se distanciam e a modificação tanto pode ser gradual quanto súbita.²⁷

Em relação aos padrões crescentes e decrescentes, é possível visualizar essa dinâmica nos índices de não marcação da forma de passado dos verbos irregulares tanto no registro escrito quanto no registro oral das quatro versões da narrativa de aprendizagem de Bianca.

No GRAF. 03, é possível observar que a não marcação da forma de passado dos verbos irregulares, no registro oral, se inicia em um nível baixo, dezesseis por cento (16%), em abril de 2005 e se eleva até um patamar de cinquenta e dois por cento (52%), em abril de 2006. Essa trajetória pode ser entendida como sendo um padrão decrescente ou como um distanciamento dos padrões da língua alvo, porém, entre abril e novembro de 2006, o índice de não marcação da forma de passado cai acentuadamente de cinquenta e dois por cento (52%) para dezenove por cento (19%), caracterizando uma modificação súbita no comportamento do desenvolvimento da competência linguística de Bianca como SCDA.

No que tange aos índices de não marcação da forma de passado dos verbos irregulares no registro escrito, é possível visualizar no GRAF. 03 padrões crescentes e decrescentes que ora se aproximam da língua alvo ora se distanciam. Ou seja, o índice de não marcação da forma de passado dos verbos irregulares no registro escrito da narrativa se inicia em um patamar de vinte por cento (20%), em abril de 2005, sobe para trinta e dois por cento (32%), em setembro de 2005, cai para seis por cento (6%) em abril de 2006 e volta a subir para nove por cento (9%) em novembro de 2006.

A trajetória percorrida pelo desenvolvimento da competência linguística de Bianca em relação a não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares, nas versões escritas e orais da narrativa de

²⁷ Minha tradução de: "This emergentist shift of perspective provides another way of understanding previously observed characteristics of learner language, that is that its development is not discrete and stage-like but more like the waxing and waning of patterns; that, from a target-language perspective, certain aspects of the behavior are progressive, others, regressive; that change can be gradual and it can be sudden".

aprendizagem, demonstraram que nem sempre o aprendiz reestrutura sua interlíngua na forma de “U”. Isso pode ser observado no GRAF. 03 em relação a não marcação da forma de passado dos verbos regulares nas versões escritas e orais da narrativa de aprendizagem de Bianca.

Parafraseando Ellis e Larsen-Freeman (2006, p. 562), a questão da não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares deve ser vista não apenas como sendo um comportamento comandado por regras, mas também em termos de padrões dinâmicos e contextualizados, ou seja, há de se considerar que a interação de uma gama de fatores contribui para a marcação ou não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares tais como a idade do aprendiz, fatores instrucionais, fatores sociais como o *status* do interlocutor, desejo de sucesso, dentre outros.

5.2.4- Interação Entre os Diferentes Subsistemas Linguísticos no Processo de Desenvolvimento da Competência Linguística

Como discutido, anteriormente, uma das características de um sistema dinâmico complexo é que ele é formado por diferentes subsistemas, que interagem entre si. Neste estudo, analisei os subsistemas linguísticos relacionados à complexidade gramatical, fluência, complexidade do vocabulário e precisão.

Verspoor, Lowie e van Dijk (2008) afirmam que, nos SCDA's, nenhum subsistema estará completamente estável em nenhum período de tempo e a interação entre eles se dá tanto em termos de colaboração quanto em termos de competição.

No intuito de compreender essa dinâmica, como explicitado no capítulo de metodologia, busquei representar por meio de gráficos, informações referentes à interação dos diferentes aspectos dos subsistemas linguísticos: complexidade gramatical, precisão, fluência e complexidade do vocabulário na produção linguística de Bianca, tanto no registro oral quanto no registro escrito.

Apresento a seguir uma síntese dos procedimentos quantitativos empregados para verificar os índices de precisão, complexidade do vocabulário, complexidade gramatical e fluência.

$$\text{Precisão} = \frac{\text{total de unidades-F sem erros}}{\text{total de unidades-F com erros}}$$

Complexidade do vocabulário = $\text{types}/\text{raiz quadrada} (\text{tokens} \times 2)$

$$\text{Complexidade gramatical} = \frac{\text{Orações subordinadas}}{\text{Unidades-F}}$$

$$\text{Fluência no registro oral} = \frac{\text{Pausas não fluentes}}{\text{Unidades-F}}$$

$$\text{Fluência no registro escrito} = \frac{\text{Nº de palavras do texto}}{\text{Nº de unidades-F}}$$

Os índices de complexidade gramatical, precisão, complexidade do vocabulário e fluência foram aferidos em cada versão da narrativa de aprendizagem, tanto no registro escrito quanto no registro oral. Esses índices foram então padronizados através de *z-score* para que fosse possível colocá-los em um só gráfico. O *z-score* é também conhecido como *escore padronizado*. Esse tipo de padronização ajuda a entender onde um determinado *escore* se encontra em relação aos demais em uma distribuição. Indica, também, o quanto acima ou abaixo da média um *escore* está em termos de unidades padronizadas de desvios. O *z-score* é calculado com base na média e no desvio padrão através da seguinte fórmula:

$$Z = \frac{\text{escore bruto} - \text{média}}{\text{Desvio padrão}}$$

Na TAB. 01, apresento os índices aferidos nas versões orais da narrativa de aprendizagem, em relação à precisão, complexidade gramatical, fluência e complexidade do vocabulário. Apresento, também, os índices referentes à média e ao desvio padrão relacionados aos escores padronizados (z-scores).

TABELA 01- Índices de precisão, complexidade gramatical, fluência e complexidade do vocabulário nas versões orais da narrativa de aprendizagem e seus desvio-padrão e médias

		precisão	Comp. Gram.	fluência	complexidade vocabulário
abr/05	Versão 01	0,50	0,52	1,03	4,80
set/05	Versão 02	0,44	0,50	0,80	5,09
abr/06	Versão 03	0,47	0,50	0,40	5,66
nov/06	Versão 04	0,32	0,60	0,53	4,80
	desvio padrão	0,08	0,05	0,28	0,40
	média	0,43	0,53	0,69	5,09
		Precisão	Comp. Gram.	Fluência	Complexidade Vocabulário
abr/05	z-score 01	0,83	-0,31	1,20	-0,71
set/05	z-score 02	0,07	-0,64	0,40	0,00
abr/06	z-score 03	0,52	-0,54	-1,03	1,41
nov/06	z-score 04	-1,43	1,49	-0,58	-0,71

Como já mencionado, a padronização através do z-score nos possibilita perceber o quanto acima ou abaixo da média um escore está situado. Isso pode ser visualizado no GRAF. 04. Nesse sentido, para uma melhor compreensão desse gráfico, cumpre esclarecer que os números apresentados no eixo y desse gráfico representam as medidas do desvio padrão em relação à média. Dessa forma, cada espaço 01 no gráfico corresponde a 01 desvio padrão acima ou abaixo da média. Nesse gráfico, a linha zero representa todas as médias padronizadas.

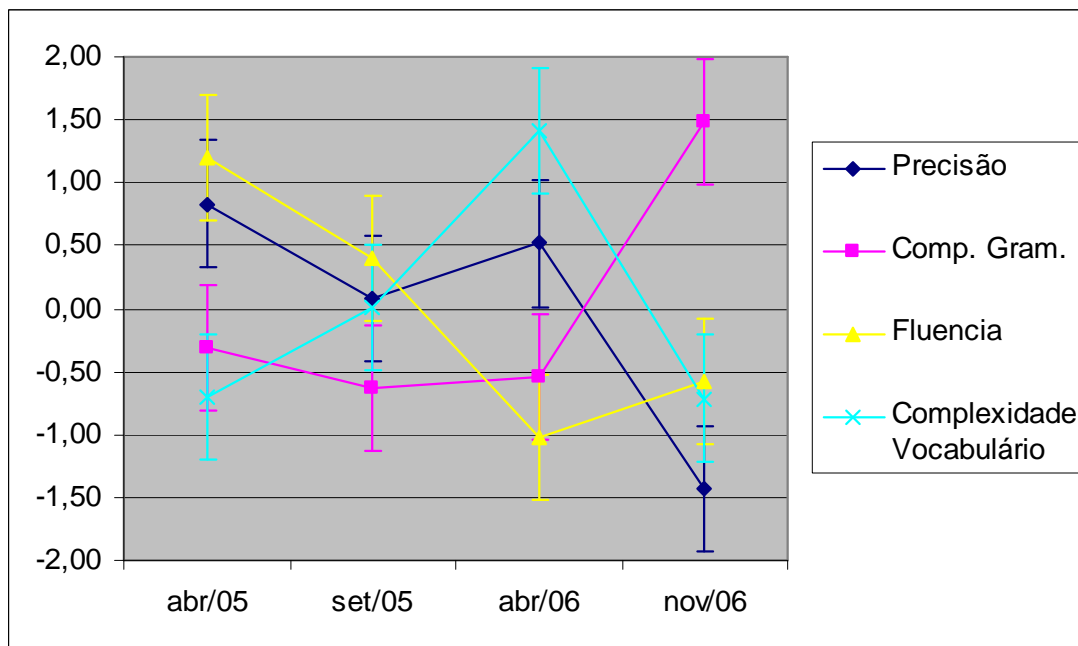


GRÁFICO 04- emergência da complexidade gramatical, precisão, complexidade do vocabulário e fluência nas versões orais da narrativa de aprendizagem de Bianca

Os procedimentos descritos anteriormente foram empregados também para a verificação dos índices quantitativos nas versões escritas da narrativa de aprendizagem e podem ser visualizados na TAB. 03 e no GRAF. 05.

TABELA 03 - Índices de precisão, complexidade gramatical, fluência e complexidade do vocabulário nas versões escritas da narrativa de aprendizagem.

		precisão	comp. Gram.	fluência	comp. Vocab.
abr/05	x1	0,50	0,33	8,00	4,08
set/05	x2	0,52	0,34	7,76	5,43
abr/06	x3	2,10	0,42	10,03	5,49
nov/06	x4	1,55	0,57	9,75	5,17
	desvio padrão	0,79	0,11	1,17	0,66
	média	1,17	0,42	8,89	5,05
		precisão	comp. Gram.	fluência	comp. Vocab.
abr/05	z1	-0,84	-0,76	-0,76	-1,47
set/05	z2	-0,82	-0,68	-0,96	0,59
abr/06	z3	1,18	0,03	0,98	0,68
nov/06	z4	0,48	1,40	0,74	0,19

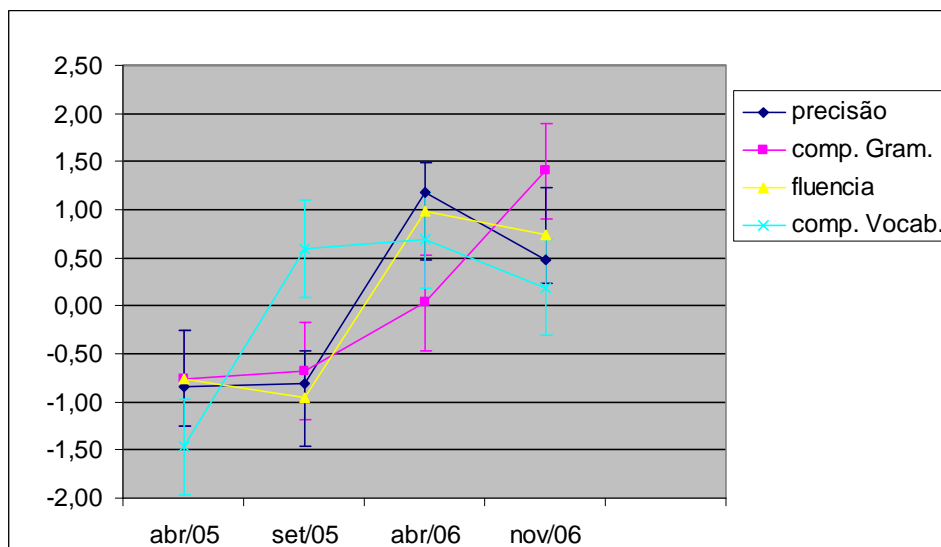


GRÁFICO 05 - emergência da complexidade gramatical, precisão, complexidade do vocabulário e fluência nas versões escritas da narrativa de aprendizagem de Bianca.

5.2.4.1 Precisão e Complexidade Gramatical

O GRAF. 04 mostra que, em relação à precisão gramatical, o processo de desenvolvimento desse subsistema linguístico não faz uma trajetória que flui em conformidade com as normas da língua alvo.

Observam-se altos e baixos entre abril de 2005 e abril de 2006 e uma linha descendente de abril a novembro de 2006. Porém, ao contrapormos a precisão gramatical à complexidade gramatical, durante o período de abril de 2006 e novembro de 2006, ficam claras as trajetórias opostas percorridas por esses dois subsistemas linguísticos, ou seja, a precisão gramatical cai durante o período em que a complexidade gramatical se eleva. O fato do índice de complexidade gramatical aumentar e o índice de precisão gramatical diminuir corrobora a afirmação de Skehan (1992, 1996) de que os alunos não conseguem focar a atenção em todas as coisas de maneira idêntica.

Esse fato está de acordo com um dos princípios dos SCDA's segundo o qual o desenvolvimento nesses sistemas ocorre através de uma dinâmica de cooperação e competição entre os subsistemas que o constituem.

5.2.4.2 Fluência e Complexidade do Vocabulário

Neste estudo, a fluência foi verificada através das pausas preenchidas com o som “**éh**” em fronteiras sintáticas fracas, ou seja, fronteiras que não estão entre o sujeito e o predicado e nem entre orações.

A observação do GRAF. 4 mostra que o grau de fluência de Bianca se inicia em um patamar alto em abril de 2005, porém, a partir dessa data, observa-se uma linha descendente até abril de 2006 quando, então, podemos perceber uma ligeira elevação.

Ao contrapormos a trajetória do subsistema fluência ao subsistema complexidade do vocabulário é possível perceber que, de abril de 2005 a abril de 2006, fluência e complexidade do vocabulário realizam trajetórias opostas. Nesse período, a fluência começa em um patamar elevado e, posteriormente, diminui. Nesse mesmo período, a complexidade do vocabulário que começou em um patamar abaixo da média se eleva e alcança seu nível mais alto. Entretanto, entre abril de 2006 e novembro de 2006 o índice de complexidade do vocabulário cai e o índice de fluência se eleva.

A forma como os subsistemas fluência e complexidade do vocabulário se influenciam mutuamente corrobora os resultados do estudo empírico de Almeida (2009): “A principal motivação para o emprego de *eh* é a busca lexical, independentemente do nível de proficiência.” Nessa perspectiva, é possível afirmar que a influência mútua entre os subsistemas fluência e complexidade do vocabulário evidencia uma das características do comportamento dos SCDAs que Larsen- Freeman e Cameron (2008) chamam de causalidade mútua. Isto é, a modificação em um subsistema causa modificação em outros subsistemas também.

Os índices referentes aos níveis de precisão, fluência, complexidade gramatical e complexidade do vocabulário referentes às versões orais da narrativa de aprendizagem de Bianca (GRAF. 04) evidenciam que o desenvolvimento acontece de forma diferente em diferentes níveis do sistema e que, portanto, progresso não pode ser explicado a partir de um único nível de forma isolada, mas sim, através da interação desses subsistemas.

A observação do GRAF. 04 pode, na perspectiva da língua alvo, induzir a impressão de que, com o passar do tempo, a precisão e a fluência na produção linguística de Bianca sofreram um “retrocesso”, no entanto, o “retrocesso” manifestado nos subsistemas fluência e precisão corroboram as postulações de alguns autores (SKEHAN, 1992; 1996; FOSTER; SKEHAN, 1999) de que o aprendiz não consegue ser ater a todas as coisas igualmente, ou seja, o focar a atenção em um subsistema linguístico pode reduzir os recursos atencionais direcionados a outros.

Os resultados apresentados no GRAF. 04 mostram evidências de um grau significativo de variabilidade entre as diferentes dimensões linguísticas. Observa-se que o índice de precisão se inicia acima da média em abril de 2005, cai em setembro de 2005, volta a subir entre setembro de 2005 e abril de 2006 e cai novamente entre abril de 2006 e novembro de 2006. O índice referente à complexidade do vocabulário se apresenta abaixo da média em abril de 2005, se eleva até abril de 2006 e cai entre o período de abril de 2006 a novembro de 2006. Nota-se, também, um grau significativo de variabilidade na dimensão complexidade gramatical que se manifesta em um patamar abaixo da média em abril de 2005 e, a partir de setembro de 2005, começa a se elevar.

Na perspectiva da complexidade, o mais importante não é a causa da variabilidade, mas sim, o que a variabilidade pode nos dizer em termos do desenvolvimento do sistema. Nesse caso, o aumento no grau de complexidade gramatical evidencia o desejo de correr riscos, a capacidade de fazer uso de padrões linguísticos mais elaborados. Essa situação cria a possibilidade de (re)estruturação da interlíngua à medida que os padrões de uso linguístico se reestruturam e se modificam. Na ação de elaborar seus enunciados de forma mais complexa, Bianca precisava de tempo para organizar estruturas linguísticas e buscar palavras que não estavam ainda internalizadas. Isso faz com que os subsistemas linguísticos precisão gramatical, fluência e complexidade do vocabulário entrem em uma relação de cooperação e competição.

Como mencionado no capítulo de revisão teórica, a visão da aprendizagem de uma SL, como sistema dinâmico, não nos permite separar a aprendizagem do contexto em que essa aprendizagem ocorre. Nesse sentido, é preciso considerar as características do contexto linguístico, tais como o tipo de tarefa e as condições sob as quais essa tarefa é realizada. Existem diversos fatores que podem influenciar na maneira como o falante de uma SL aloca seus recursos atencionais. É possível constatar que a precisão gramatical e a complexidade do vocabulário alcançam seus níveis mais altos nos relatos orais, em abril de 2005. Ou seja, a primeira vez que Bianca fala de sua experiência.

As notas de campo revelam que nesse primeiro momento ainda não havia sido construída uma relação de intimidade e confiança entre a pesquisadora e Bianca. Bianca parecia estar orgulhosa por poder contribuir para a pesquisa, parecia tranquila, porém, falava com extremo cuidado, demonstrando que sua produção linguística estava sob forte monitoramento. Assim sendo, é possível afirmar que não só o *status* da pesquisadora, mas também, o próprio *status* de Bianca, que se apresentara como uma professora que lecionava inglês desde 1988, ou seja, há quase vinte anos, pode ter influenciado para que Bianca exercesse um monitoramento tão elevado sobre sua produção linguística em abril de 2005.

No decorrer da pesquisa, laços de amizade, intimidade e confiança foram se estabelecendo e se fortalecendo entre a pesquisadora e Bianca. No segundo ano de coleta de dados, Bianca já não monitorava sua produção linguística tão cuidadosamente. Mostrava-se bastante animada nas vezes em que relatou (oralmente) sua experiência de aprendizagem e parecia sentir um grande contentamento com isso. O resultado da diminuição de monitoramento na produção linguística é que o grau de complexidade cresceu significativamente entre setembro de 2005 e novembro de 2006.

Em relação ao registro escrito, a visualização dos GRAF. 04 e 05 demonstra alguns padrões semelhantes entre o registro escrito e o registro oral da narrativa de aprendizagem de Bianca. A trajetória percorrida pelo subsistema linguístico complexidade gramatical se apresenta de formas similar,

tanto no registro escrito quanto no registro oral da narrativa de aprendizagem de Bianca, ou seja, em ambos os registros o desenvolvimento da complexidade gramatical pode ser visualizado (GRAF. 04 e 05) através de uma linha côncava. Isso demonstra que em ambos os registros, Bianca, ao longo do tempo, emprega padrões de uso linguístico mais elaborados. É possível perceber que, entre o período de abril de 2006 e novembro de 2006, tanto no registro oral quanto no registro escrito, o índice de complexidade gramatical se eleva enquanto os índices de precisão e complexidade do vocabulário diminuem. Isso evidencia que as dinâmicas de cooperação, competição e causalidade mútua entre os subsistemas linguísticos: complexidade do vocabulário, complexidade gramatical, fluência e precisão ocorrem de forma semelhante tanto no registro oral quanto no registro escrito.

6. Conclusão

Todas as coisas sendo causadas e causantes, escreveu Pascal, “e todas elas se comunicando por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diversas, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, ou conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.

Morin, 2005

6.1 Retomando os objetivos desta pesquisa

Tendo como base os resultados apresentados no capítulo cinco, apresento nas seções seguintes minhas reflexões no intuito de cumprir com as metas estabelecidas pelos objetivos que norteiam este estudo.

6.1.1 Objetivo geral

Buscar uma melhor compreensão das características e funcionamento do processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês à luz da perspectiva da complexidade.

Os princípios da teoria da complexidade demandam uma nova visão do mundo e dos fenômenos no sentido de que pensemos em termos de processos dinâmicos e no peso das relações e (inter)ações entre as variáveis, em oposição ao pensamento linear de causa e efeito que tenta entender o todo através da análise de suas partes de forma isolada. Esses princípios se apresentam como eixos norteadores para a elaboração de um arcabouço epistemológico que possibilita uma visão mais abrangente do processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês. Nessa perspectiva, a visão da complexidade, substanciada nas propriedades dos SCDA, é particularmente útil no sentido de que permite abordar aspectos complexos de questões tais como: estabilidade e instabilidade, modificação constante, auto-organização, imprevisibilidade e emergência de forma relacional.

A visão da complexidade, principalmente a evocação das propriedades dos sistemas complexos, me permitiram dialogar com as diversas teorias de ASL abordadas neste estudo por se tratar de uma “teoria guarda-chuva” (*umbrella theory*) sob a qual diferentes perspectivas relacionadas à ASL podem ser acolhidas e integradas. Dessa forma, essa perspectiva se mostrou adequada para discutir, analisar e problematizar questões divergentes entre os discursos teóricos que sustentam o debate na área de aprendizagem de segunda língua.

Nessa perspectiva foi possível observar evidências de diferentes aspectos do processo de desenvolvimento da competência linguística que corroboram a tese defendida por Paiva (2002; 2005; 2008) sobre o fato de que as teorias de ASL explicam aspectos de um processo que, em sua totalidade, se constitui como algo extremamente complexo.

Aspectos relacionados ao behaviorismo puderam ser observados na versão da narrativa escrita em que Bianca emprega a expressão *used to* diversas vezes, demonstrando a imitação de um comportamento aprendido e mantido através do estímulo gerado pela instrução formal que estava recebendo na época. Quando o estímulo cessou, o comportamento imitativo desapareceu, configurando aquilo que à luz dos SCDA é chamado de padrão de descontinuidade.

Além do behaviorismo, foi possível observar indícios de afiliação cultural quando, em setembro de 2005, na unidade de ideia # 04 da versão escrita da narrativa de aprendizagem, Bianca relata que foi influenciada pela cultura americana. Bianca parece ter consciência de que a aceitação da cultura americana foi importante para despertar seu interesse pela aprendizagem de inglês, pois, nesta mesma versão da narrativa escrita na unidade de ideia # 05, Bianca conclui que então começou a apreciar a língua inglesa. Através de seus relatos, Bianca demonstra, ainda, que de forma inconsciente intuía a importância do *input* e do *output* para a aprendizagem de uma SL. Na unidade de ideia # 13 da versão oral da narrativa de aprendizagem, Bianca relata que costumava ir ao cinema repetidas vezes para assistir ao mesmo filme, ou seja, estar em contato com o *input*. Em setembro de 2005, na unidade de ideia # 09

da versão oral da narrativa de aprendizagem, Bianca reclama por não ter tido oportunidade de praticar a língua que estava aprendendo em um dos cursos de inglês que frequentara, fato que aponta para a necessidade de *output*.

Observa-se também, aspectos relacionados à importância do interacionismo quando na unidade de ideia # 38 da versão oral da narrativa, Bianca discorre sobre seu contentamento em poder interagir com outros alunos em inglês.

As evidências de diferentes aspectos do processo de aprendizagem de uma segunda língua presentes nos relatos de Bianca estão em consonância com a afirmativa de Paiva (2009) de que, embora as diferentes teorias de ASL não sejam suficientes para explicar a totalidade do fenômeno, elas nos ajudam a perceber que o processo não é homogêneo e, eu acrescentaria que, embora aspectos diversos defendidos por diferentes correntes teóricas sobre ASL estejam presentes no relato de experiência de aprendizagem de Bianca, eles não foram suficientes para promover uma aprendizagem satisfatória, visto que, embora lecionasse inglês há vinte anos, Bianca apresentava uma produção linguística com características de um aprendiz em estágios iniciais de aprendizagem.

Os resultados deste estudo demonstram que o desenvolvimento não acontece através de itens isolados, ou seja, de forma compartimentada, pois, da uma perspectiva da língua alvo, existem avanços e retrocessos. Enquanto alguns padrões de uso linguístico são progressivos, outros são regressivos e estabilidade e instabilidade estão presentes em todas as dimensões observáveis do sistema. Ademais, quando se analisam as diferentes dimensões da proficiência linguística, observa-se que nenhum subsistema linguístico atua de forma isolada, mas que a coerência linguística emerge da relação de cooperação e competição dos diferentes subsistemas e dimensões que formam o todo.

Nesse sentido, o desenvolvimento da competência linguística de Bianca pode ser visto como um sistema complexo dinâmico adaptativo no qual vários componentes emergem em diversos níveis, de diferentes formas, em tempos, também, diferentes, através de diferentes padrões e, apesar desses padrões

se apresentarem de formas variadas, devido à singularidade específica de cada contexto linguístico, representado pelas diferentes versões da narrativa de aprendizagem, eles também se mostram semelhantes visto que, a auto-organização, emergência, estabilidade e instabilidade evidenciam padrões que, ao mesmo tempo em que caracterizam o processo de desenvolvimento da competência linguística, demonstram, também, como tal processo acontece. Esses padrões que emergem na produção linguística de Bianca estão presentes, também, nos subsistemas representados pelos contextos macro e micro, fato que evidencia o caráter de fractalidade do processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca. Isto é, a presença de autossimilaridade em diferentes dimensões do sistema.

As características e a constituição do processo de desenvolvimento da competência linguística, destacadas neste trabalho, refletem as dinâmicas complexas através das quais a competência linguística de Bianca se desenvolve.

6.1.2 Objetivo específico 1

Buscar evidências empíricas para dinamicidade, auto-organização, emergência, estabilidade e instabilidade no processo de desenvolvimento da competência linguística de um aprendiz de inglês que é também professor dessa língua.

A dinamicidade do processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca, como apontada neste estudo, pode ser observada através da modificação contínua dos padrões de uso linguístico empregados nas repetidas versões da narrativa de aprendizagem, tanto na versão oral quanto na versão escrita. Essa modificação resulta da constante adaptação dos recursos linguísticos que Bianca emprega na construção de significados que atendem às demandas geradas pelas situações específicas dos contextos de comunicação que, por sua vez, também se adaptam às especificidades do aprendiz representado, neste trabalho, por Bianca. Isso foi demonstrado na interação dos diferentes subsistemas linguísticos: complexidade do vocabulário, precisão, complexidade gramatical e fluência.

Observa-se que o processo de auto-organização gera padrões de emergência que demonstram que o desenvolvimento da competência linguística de Bianca não ocorre a partir da produção de formas uniformes que se desenvolvem em conformidade com as regras gramaticais da variável padrão da língua alvo. Isto é, o desenvolvimento da competência linguística de Bianca não se dá através da posse de um conjunto de regras gramaticais estáticas que já estariam prontas para serem utilizadas, mas essas regras são constantemente transformadas no uso e pelo uso. Demonstrando a não-fixidez do sistema como mostrado ao longo da seção 5.2 em que discorri sobre a propriedade dos sistemas complexos na produção linguística de Bianca.

Constata-se uma alta frequência de padrões de estabilidade e instabilidade a permear toda a produção linguística de Bianca, fato que sinaliza para uma reestruturação dos recursos linguísticos. Observa-se, também, um grau significativo de variabilidade no que concerne a não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares, isto é, variabilidade junto à estabilidade. A instabilidade junto à estabilidade demonstra que, embora esse comportamento do sistema se caracterize como um atrator, há, também, potencial para a modificação, visto que a variabilidade junto à estabilidade aponta para o fato de que essa estabilidade não é estática, mas sim, dinâmica.

6.1.3 Objetivo específico 2

Buscar evidências de padrões, elementos e fatores que possam influenciar positiva ou negativamente o processo de desenvolvimento da competência linguística da participante desta pesquisa.

Na perspectiva da complexidade é impossível oferecer explicações únicas ou isoladas para explicar fenômenos observados, pois cada componente do sistema se constitui como uma parte de um mosaico complexo resultante das dinâmicas relacionais das partes que o constituem, dessa forma o que se observa em relação aos elementos e/ou fatores que atuam de forma positiva ou negativa no desenvolvimento da competência linguística de Bianca

é que fatores oriundos do contexto macro são modulados por uma gama de aspectos relacionados aos fatores individuais de Bianca, isto é, o contexto micro. Esses elementos interagem ao longo do tempo de forma não linear, modulando-se e mediando uns aos outros, às vezes atenuando às vezes amplificando-se em uma relação de *feedback* e, desse processo, emergem propriedades que ora atuam como acionadores do desenvolvimento da competência linguística, ora atuam como estagnadores da aprendizagem. Dessa forma, elementos oriundos do contexto micro e contexto macro tornam-se parâmetros de controle que influenciam a trajetória do sistema e contribuem na formação de atratores, mudanças de fase, auto-organização e emergência de novos padrões de comportamento.

Essa dinâmica complexa se manifesta desde o primeiro momento em que Bianca relata como, onde e por que se sentiu atraída pela língua inglesa. O fato de considerar a língua inglesa bonita e admitir sua atração pela cultura americana evidencia uma motivação para aprender o idioma, que se origina da realidade interna de Bianca. Entretanto, é possível afirmar que essa motivação não se caracteriza como algo estático, visto que foi possível observar, ao longo do tempo, uma modificação desse subsistema caracterizado por padrões crescentes e decrescentes causados pela adaptação às influências vindas do contexto macro e do contexto micro.

Observou-se que o subsistema motivação se apresenta tanto como fator positivo para o desenvolvimento da competência linguística de Bianca, no sentido de que atua como “energia” para o sistema, como atua, também, como fator negativo ao interagir com fatores do contexto macro, no sentido de que contribui para a estabilização do processo de desenvolvimento da competência linguística. Esse fato foi observado na forma como Bianca percebe, reage e age em relação ao contexto pedagógico no qual esteve inserida durante o período em que esteve no curso de Letras, em sua atuação profissional e durante o período que frequentou o projeto EDUCONLE.

Alguns dos fatores cognitivos que influenciam de forma negativa o desenvolvimento da competência Linguística de Bianca estão relacionados às suas crenças. Bianca mantinha a crença de que já sabia tudo que estava

sendo ensinado na faculdade e no projeto EDUCONLE, portanto, não precisava ir às aulas de inglês. A diminuição de exposição à língua inglesa faz com que sua competência linguística como SCDA enfraqueça por falta de fluxo de “energia” e adote um padrão de estabilidade.

Outro fator cognitivo que contribuiu de forma negativa para o desenvolvimento da competência linguística de Bianca é o seu agenciamento em relação ao contexto negativo em que estava inserida a disciplina língua inglesa no espaço pedagógico onde atuava. Bianca não luta para modificar a situação, acomoda-se a ela e a legitima através de suas práticas pedagógicas.

No que concerne aos fatores socioculturais, observou-se a (inter)relação entre esses fatores e os fatores cognitivos no sentido de que há uma troca de insumo entre essas duas dimensões do sistema. Observou-se, então, a influência das LDBs (Lei de diretrizes e bases da educação) na definição do papel e do lugar da disciplina língua estrangeira na matriz curricular das escolas brasileiras e as consequências resultantes dessas determinações, tais como o valor atribuído à disciplina tanto nas escolas da Educação Básica, quanto no curso de formação de professor frequentado por Bianca. Vale ressaltar que, se em um primeiro momento a ação da LDB gera uma série de outras ações que fazem com que Bianca desista de aprender inglês, uma nova LDB gera demandas, em relação ao ensino de língua estrangeira, que influenciam a inércia de Bianca em relação às suas ações, tanto como professora quanto como aprendiz de inglês, fazendo com que o sistema mude radicalmente de fase, isto é, assuma um novo padrão de comportamento que faz com que Bianca volte a investir na sua aprendizagem de inglês.

6.1.4 Objetivo específico 3

Buscar compreensão sobre o processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês em contexto formal de ensino, sob a perspectiva dos sistemas complexos.

Em relação ao contexto formal de ensino, constituído pelo curso de Letras que Bianca frequentou, a partir da perspectiva da complexidade,

observa-se que embora esse contexto possa ser percebido como uma unidade coesa e distinta, ele é oriundo e faz parte de uma unidade maior, ou seja, ele se relaciona com unidades interagentes que formam uma rede complexa de sistemas ou subsistemas complexos. A análise dos dados demonstrou que nessa rede de subsistemas complexos destacou-se, particularmente, a influência da dimensão sociopolítica no curso de letras em questão.

Os fatores sociopolíticos substanciam-se na problemática, já apontada por diversos autores (ALMEIDA FILHO, 1992; DUTRA *et al.*, 2004; PAIVA, 2003; VIEIRA ABRAHÃO, 1996), da baixa qualidade de grande parte dos cursos de letras, das dificuldades criadas pela licenciatura dupla, do círculo vicioso que dá origem e é originado por abordagens, materiais, recursos, procedimentos pedagógicos e professores cuja visão de língua, ensino e aprendizagem são, ainda, orientados por uma visão da língua apenas como um conjunto de regras gramaticais.

Assim como o contexto, Bianca apresentou-se, também, como um sistema complexo constituído por diferentes dimensões que interagem entre si e com o contexto formal de ensino. Como resultado dessas relações dinâmicas observou-se que o contexto formal de ensino, representado pelo curso de letras, se manifestou como sendo uma das múltiplas dimensões do espaço de fase da trajetória do desenvolvimento da competência linguística de Bianca, que conduziu o sistema para vales atratores e comportamento marcado por padrões de estabilidade.

A faculdade de Letras se apresenta como sendo, apenas, um dos diversos níveis do sistema complexo constituído pelo contexto formal de ensino e aprendizagem no qual Bianca esteve inserida. Há de se considerar, também, os contextos representados pelos cursos de inglês *Blue Moon*, *Balbeque* e pelo projeto EDUCONLE. Um padrão observado em relação a essas instâncias específicas do contexto formal de ensino e aprendizagem de Bianca diz respeito ao ensino centrado na gramática. Com exceção do curso de inglês *Balbeque* e das aulas do primeiro ano do projeto EDUCONLE, a partir dos relatos de Bianca, observou-se que conteúdo, metodologias, materiais e recursos pedagógicos praticados nos diferentes contextos formais de ensino da

língua inglesa se caracterizam por um padrão comum que se substancia em ensino de orientação estrutural. Nessa perspectiva, o ensino centrado na gramática apresentou-se como um atrator para a trajetória do desenvolvimento da competência linguística de Bianca em tais contextos.

Nas palavras de Paiva (inédito), os aprendizes são agentes criativos e, eu acrescentaria criadores que, apesar do desconforto causado pelo processo de ASL, percebem o potencial para a ação e transformação de suas condições contextuais de aprendizagem. Nesse sentido, o projeto EDUCONLE, se apresentou como *lócus* detentor de alto grau de *affordance*²⁸ para Bianca, no sentido de que lhe permitiu viver experiências de aprendizagem que atuaram como elemento acionador da aprendizagem de inglês e, conseqüentemente, do desenvolvimento de sua competência linguística.

6.2 Implicações para o ensino de língua estrangeira

Os resultados desta pesquisa demonstram a impossibilidade de separar o aprendiz do contexto, pois existe sempre um contexto de aprendizagem que é complexo e dinâmico. A partir dos resultados desta pesquisa pude perceber a forte conexão que existe entre os níveis da organização humana e o contexto sociopolítico em que a aprendizagem acontece.

Vejo o processo de desenvolvimento da competência linguística, em estudo neste trabalho, a partir da metáfora de uma teia de aranha, visto que uma teia é o resultado do trabalho produzido pelo construtor em conjunto com o contexto (ambiente) no qual foi construída. Nesse sentido, percebi que o processo de desenvolvimento da competência linguística de Bianca está atrelado a uma teia de conexões. Isso destaca a necessidade de desenhos instrucionais que percebam tanto a língua quanto o contexto de aprendizagem e o aprendiz como sistemas complexos dinâmicos aninhados e em contínuo estado de transformação.

²⁸ Paiva (*comunicação pessoal*) define *affordance* como sendo as oportunidades oferecidas pelo meio ambiente.

O resultado desta pesquisa demonstrou que a interação entre Bianca e o potencial (*affordance*) existente no contexto formal de ensino e no contexto sociopolítico em que ela estava inserida tanto ajudou quanto restringiu o desenvolvimento de sua competência linguística. Concordo, portanto, com Larsen-Freeman e Cameron (2008) sobre o fato de que quaisquer princípios que adotemos não deveriam ser centrados no currículo ou no aprendiz, mas sim, na aprendizagem, até porque, como já discutido anteriormente na perspectiva da complexidade, aprendiz e aprendizagem são instâncias indissociáveis.

Considerar o desenvolvimento da competência linguística sob a perspectiva da complexidade implica abandonar a visão de que esse desenvolvimento acontece a partir de fatores isolados em um *crecendum* com início e fim.

Adotar a visão do desenvolvimento da competência linguística como um sistema complexo demanda, também, romper com a visão mecanicista de causa e efeito e afiliar-se a uma noção em que o desenvolvimento é visto como um processo de construção dinâmica que ocorre em diferentes níveis e direções.

6.3 Limitações deste estudo

Reconhecendo que toda pesquisa tem suas possibilidades e limitações, torna-se relevante destacar algumas limitações apresentadas por este estudo que, todavia, não invalidaram os seus resultados.

Uma das limitações desse estudo diz respeito ao contexto em que a coleta de dados se deu. Como descrito no capítulo de metodologia, minha atuação durante as aulas de inglês do projeto de EDUCONLE era somente de observadora, fato que me impossibilitou fazer intervenções no programa do curso. Portanto, uma investigação em que o pesquisador possa fazer intervenções pedagógicas pode encontrar dinâmicas significativamente diferentes.

Outra limitação diz respeito ao tempo de coleta de dados. Embora os dados coletados ao longo de dois anos tenham me possibilitado realizar uma

análise que permitiu alcançar os objetivos estabelecidos para este estudo, considero que um tempo maior de observação e coleta de dados permitirá uma abordagem mais abrangente do fenômeno sob a orientação dos princípios dos SCDA's.

6.4 Sugestões para pesquisas futuras.

Tendo em vista os resultados obtidos neste trabalho e ainda as limitações desta pesquisa proponho como sugestões para futuras pesquisas investigar:

- O processo de aprendizagem de SL em ambiente formal de ensino, no contexto educacional brasileiro, podendo pesquisador fazer intervenções pedagógicas.
- Os elementos que se destacam como parâmetros de controle no processo de ASL em contextos de educação formal.
- As dinâmicas complexas no processo de desenvolvimento da interlíngua de alunos inseridos em contexto formal da educação básica.

6.5 Considerações finais

Neste trabalho, analisei o processo de desenvolvimento da competência linguística de uma professora de inglês que era também aprendiz desse idioma em um contexto de formação continuada, buscando entender o fenômeno a partir da teoria da complexidade.

Diferentemente da tendência, no campo da LA, em priorizar processos cognitivos na compreensão da ASL, neste estudo procurei compreender as dinâmicas relacionais que ocorrem entre o aprendiz, aprendizagem e o contexto no qual ele está inserido.

Considerando os estudos que investigam a aprendizagem de uma SL sob uma ótica segmentada, ou que percebem o contexto como pano de fundo para as ações e eventos de ensinar e aprender uma SL, os resultados desse

estudo apontam para a necessidade de se adotar uma visão sistêmica em que o contexto seja visto como parte do sistema.

A literatura especializada da área tem evidenciado um interesse crescente por parte de pesquisadores no campo da ASL em adotarem o paradigma da complexidade como lente metafórica para examinar o processo de aprendizagem de uma SL. Nessa direção, Larsen-Freeman e Cameron (2008) nos lembram que a metáfora da complexidade se apresenta como uma substituição para a metáfora computacional ou a metáfora de processamento de informações que têm orientado trabalhos na área da LA por décadas, e acrescento que essas metáforas são reducionistas no sentido de que não consideram as dinâmicas complexas que ocorrem entre as diferentes dimensões que constituem o ser humano. Nessa perspectiva, a teoria da complexidade pode atuar como “energia” que vai possibilitar a desestabilização do pensamento prevalente na área da LA e tirá-lo deste vale atrator representado pelas metáforas do cérebro como computador ou como processador de informações.

Concordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008) de que a teoria da complexidade, em relação ao campo da ASL, poderá deixar de ser uma metáfora se conduzir aqueles envolvidos com a pesquisa e com as práticas instrucionais pedagógicas a uma nova forma de pensar ou a um novo desenho teórico (*theoretical framework*). Dessa forma, considero que a teoria da complexidade oferece a possibilidade de superação do dualismo corpo e mente ainda muito presente na área da ASL.

Defendo, então, que o debate que produz a distinção entre as perspectivas cognitivas e socioculturais, no que concerne à ASL, encontre um ponto de equilíbrio que seja incluyente para ambas perspectivas, visto que, na visão da complexidade, é a relação entre os fatores existentes nessas duas dimensões que poderá impactar a trajetória da ASL.

Espero que esta pesquisa possa contribuir para suscitar novos questionamentos, desafios e estudos sobre a aprendizagem de uma SL na perspectiva da complexidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. *Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo etnográfico*. 1996. Tese de Doutorado – Faculdade de Letras, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. New York: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? *Revista Contexturas*, v. 1, p. 77-85, 1992.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: BORGES MOTA, M.; BRAGA TOMICH, L. *Aspectos da Linguística Aplicada* (estudos em homenagem ao Prof. Hilário Bohn). Florianópolis: Editora Insular, 2000.

ALMEIDA, B. V. Pausas preenchidas e domínios prosódicos evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira. *ALFA*, v. 53, n. 1, 2009. No prelo.

AUGUSTO, R.C. *O inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____. *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BARCELOS, A. M. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BARDOVI-HARLIG, K. Pragmatics in language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together. *Monograph Series*, v. 7, 1996. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/c0/7d.pdf>. Acesso em: mar. 2007.

BAR-YAM, Y. *Fractals*. 2000. Disponível em: <<http://necsi.org/guide/concepts/fractals.html>>. Acesso em: 8 out. 2006.

BRAGA, J. C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BRAGA, J. C. F.; MARTINS, A. C. Caos, Complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 7, p. 215-235, 2007.

BYGATE, M. Effects of task repetition on the structure and control of language. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Task-based learning: language teaching, learning and assessment*. London: Longman. 2001. p. 23-48.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CAPRA, F. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. *O tao da Física*. São Paulo: Cultrix, 1983.

_____. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CHAMBERS, F. What do we mean by fluency? *System*, v. 25, n. 4, p. 535-544, 1997.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press, 1965.

CHRISTIAN, D.; WOLFRAM, W.; HATFIELD, D. Adolescent and young adult English of Vietnamese refugees. 1983. Disponível em: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/9c/47.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

CILLIERS, P. *Complexity e postmodernism: understanding complex systems*. London: Routledge, 1998.

CLANDININ, D.; CONNELLY, J. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 2000.

CLARK, H.; FOX, J. E. Using uh and um in spontaneous speaking. *Cognition*, v. 84, p. 73-111, 2002.

CLEMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K. A. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, v. 44, p. 417-448, 1994.

CLEMENT, R. *et al.* Perceptions of teachers' communicative style and students's intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, v. 83. n. 1, p. 123-134, 1999.

CORDER, P. The significance of learners' errors. *IRAL*, Heidelberg, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.

CROOKES, G. Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*. v. 11, p. 367-383, 1989.

CUNHA, N. B. *Experiências de aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências de estudo fora da sala e aula de alunos de Letras/Inglês em uma instituição particular de ensino superior*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VESPOOR, M. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 1, n. 10, p. 7-21, 2007.

D'ELY, R. F. *A focus on learners' metacognitive processes: the impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance*. 2006. Tese. (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DORNEY, Z. New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*. n. 21. p. 43-59. 2003.

DULAY, H.; BURT, M. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*. v. 24, p. 37-53. 1974.

DUTRA, D. P. *et al.* Educação continuada para professores de língua estrangeira (EDUCONLE). In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 7., 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/Educa63.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2007.

ELLIS, N.; LARSEEN-FREEMAN, D. Language emergence: implications for Applied Linguistics: introduction for the special issue. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 27, p. 558–589, 2006.

ELLIS, R. Theories of second language acquisition. In: ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 118-130, 1985.

_____. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

_____. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. *Analyzing learner language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

ELLIS, R.; YUAN. The effects of planning on fluency, complexity and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 26, n. 1, p. 59-84, 2004.

FERREIRA JUNIOR, F. *Em Construção! Uma investigação acerca da natureza dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de uma segunda língua*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FOSTER, P. *et al.* Measuring spoken language: a unit for all reasons. *Applied Linguistics*, v. 3, n. 21, p. 354-375, 2000.

FOSTER, P.; SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second language acquisition*, v. 18, p. 299-323, 1996.

_____. The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, v 1, n. 49, p. 93-120, 1999.

GELL-MANN, M. *The quark and the jaguar: adventures in the simple and the complex*. New York: W. H. Freeman and Company, 1994.

GLEICK, J. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 41, p. 39-50, 2003.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HATCH, E. *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, MA: Newbury House, 1978. p. 256-271.

HINKEL, E. Some issues in the teaching of pragmatic competence. In: HINKEL, E. *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 153-166.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

HOWE, M. L.; LEWIS, M. D. The importance of dynamic systems approaches for understanding development. *Developmental Review*, v. 25, p. 247-251, 2005.

JONSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, M. *A Philosophy of second language acquisition*. New Haven: Yale University Press, 2004.

ROSE, K. R.; KASPER, G. Pragmatics in Language teaching. In: ROSE, K. R.; KASPER, G. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 1-10.

_____. Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 19, p. 81-104, 1999.

KRASHEN, S. *The input hypothesis*. Beverly Hills: Laredo Publishing Company, 1985.

KIRSHBAUM, D. Introduction to complex systems. Disponível em: <<http://calresco.org/intro.html#org>>. Acesso em: 28 maio 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

_____. Second language acquisition and applied linguistics *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 20, p. 165-181, 2000.

_____. Second language acquisition and the issue of fossilization: there is no end, and there is no state. In: ODLIN, T.; HAN, Z. (Ed.). *Studies of Fossilization in Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 189-200.

_____. Language acquisition and language use from chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. (Ed.). *Language acquisition and language socialization*. Londres: Continuum. 2002a.

_____. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 27, p. 590- 619, 2006.

_____. On the complementarity of 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.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Preview Article: Complex systems and Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 17, 2007.

_____. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1994.

LEATHER, J.; VAN DAM, J. *Ecology of language acquisition*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 2003.

LEMKE, J. Discourse, dynamics, and social change. *Cultural dynamics*. v. 6. p. 243-275, 1994. Disponível *online* em <<http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/cult-dyn.htm>>

LENNON, P. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*, v. 40, n. 3, p. 387-417, 1999.

LEWIN, R. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Tradução de Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. Original inglês.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LONG, M. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 2, n. 5, p. 93-177, 1983a.

_____. Native speaker-non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v. 2, n. 4, p. 126-141, 1983b.

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996.

MARCUSCHI, L. A. A hesitação. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Gramática do português falado: novos estudos*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 159-194. v. 7.

MARTINS, A. C. S. *A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MERLO, S. *Hesitações na fala semi-espontânea: análise por séries temporais*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

MYLES, F.; MITCHELL R. *Second language learning theories*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

MOITA LOPES. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MONIZ, H. G. S. *Contributo para a caracterização dos mecanismos de (dis)fluência no português europeu*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006.

MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América, 1985.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G. *et al. Ensaios de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 15-24.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NIEZGODA, K.; RÖVER, C. Pragmatic and grammatical awareness: A function of the learning environment? In: ROSE, K. R.; KASPER, G. (Ed.). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. p. 63-79.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1998c.

_____. Second language acquisition. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. *Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem*. 2002. Memorial (Professor titular) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

_____. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*, João Pessoa, v. 5, n. 1-2, p. 193-200, 2004.

_____. Autonomia em um modelo fractal de aquisição de língua estrangeira. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autonomia.html>>. Acesso em: 10 set. 2004.

_____. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

_____. Letramento Digital através das narrativas de aprendizagem. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em: 6 jun. 2008.

_____. Multimedia language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. London: Palgrave-Macmillan, 2008. p. 199-213.

_____. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. 2009. 14 p. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2009.

PALAZZO, L. Complexidade, caos e auto-organização. 1999. Disponível em: <http://www.comp.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html>. Acesso em: 5 out. 2004.

PARREIRAS, V. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 155-177.

PAVLENKO, A. Language learning memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*, v. 2, n. 22, p. 213-240, 2001.

_____. Autobiographic narratives as data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

PIENEMANN, M. Variation and dynamic systems in SLA. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, p. 43-45, 2007.

PRIGOGINE, I.; SLENGERS, I. *A nova aliança: a metamorfose da ciência*. Trad. de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: UnB, 1984. 247 p. (Pensamento científico, 20).

_____. *O fim das incertezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

RODRIGUES JUNIOR, A. S. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Revista Linguagem e Ensino*, v. 10, n. 2. p. 527-552, 2007.

ROSE. R. K.; KASPER. G. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RUELLE, D. *Acaso e caos*. São Paulo: Unesp, 1993.

SCARPA, E. M. Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 29, p. 163-184, 1995.

SCHUMANN, J. H. The pidginization hypothesis. In: HATCH, E. M. *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, MA: Newbury House, 1978. p. 256-271.

SELINKER, L. Interlanguage. In: RICHARDS, J. C. (Org.). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974.

SILVA, W. *A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –

Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SKEHAN, P. Strategies in second language acquisition. *Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching*. v. 1, p. 178-208, 1992.

_____. A framework for the implementation of task based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1, p. 38-62, 1996.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Task type and processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, v. 1, n. 3, p. 185-211, 1997.

_____. Task type and task processing as influences on foreign language performance. In: SKEHAN, P. (Ed.). *Working papers in English Language Teaching*, v. 3, p. 139-188, 1995.

_____. Strategic and on-line planning: the influence of surprise information and task time on second language performance. In: ELLIS, R. (Ed.). *Planning and Task performance in a second language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2005. p. 193-218.

_____. Task type and task processing conditions as influence on foreign language performance. *Language Teaching Research*, v. 1, n. 3, p. 185-211, 1997.

_____. The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, v. 49, n. 1. p. 93-120, 1999.

SNYDER, C. *et al.* Hope as a psychotherapeutic foundation of common factors, placebos, and expectations. In: HUBBLE, M.; DUNCAN, B.; MILLER, S. (Ed.). *The heart and soul of change: what works in therapy*. Washington, DC: American Psychological Association, 1999.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

TARONE, E. Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, v. 29, p. 181-91, 1979.

_____. On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, n. 4, p. 142-164, 1983.

_____. Fossilization, social context and language play. In: ODLIN, T.; HAN, Z. (Ed.). *Studies of fossilization in language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 157-172.

TAVAKOLI, P.; SKEHAN, P. Strategic planning, task structure, and performance testing. In: ELLIS, R. (Ed.). *Planning and task performance in a second language*. Philadelphia: John Benjamins, 2005. p. 239-273.

TELEN, E.; SMITH, L. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1994.

VAN DIJK, M. Child language cuts capers: variability and ambiguity in early childhood development. 2004. Disponível em:
<<http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/ppsw/2004/m.w.g.van.dijk/thesis>>. Acesso em: 4 abr. 2007.

VAN GEERT, P. Dimensions of change: a semantic and mathematical analysis of learning and development. *Human Development*, v. 38, p. 322-331, 1995.

_____. Dynamic systems in second language learning: some general methodological reflections. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, p. 47-49, 2007.

VAN GEERT, P.; VAN DIJK, M. Focus on variability: new tools to study intra-individual variability in development data. *Infant Behavior and Development*, n. 25, p. 74-340, 2002.

VAN GEERT, P.; STEENBEEK, H. Explaining after by before: basics aspects of a dynamic systems approach to the study of development. *Developmental Review*, v. 25, n. 3, p. 408-442, 2005.

VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Cambridge, MA: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VARELA, F. *et al. The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1991.

VERSPoor, M.; LOWIE, W.; VAN DIJK, M. Variability in second language from a dynamic systems perspective. *The Modern Language Journal*, v. 2, n. 92, p. 214-231, 2008.

WALLDROP, M. M. *Complexity*. Viking: Harmondsworth, 1992.

WILLIAMS, G. P. *Chaos theory tamed*. Washington, D. C.: Joseph Henry Press, 1997.

WOLFRAM, W.; HATFIELD, D. Tense marking in second language learning: patterns of spoken and written English in a Vietnamese community. 1984. Disponível em:
<http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/b6/35.pdf>. Acesso em: 10 maio 2007.

YULE, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ANEXO I - QUADRO DE UNIDADE DE IDEIAS – Versões orais da narrativa de aprendizagem

	Abril 2005	Setembro 2005	Abril 2006	Novembro 2006
01	I started (^^) to study English (^^) when I was fifteen years old and I (stay) studied at Blue Moon (^^) (^^) for four or five years I can't remember	Well, I started (^^) to study English when I was a teenagers. and {I studied English (^^) () (at) I studied at Blue moon	I started studying English when I was fifteen years old. I went to (^^) Blue Moon. I studied at Blue Moon.	
02		and (^^) () well (^^) () I get interested in English because (^^) when I was a child I listen and (^^) (saw) and hear (^^) some people talking in English. (^^) I think I found it interesting and (^^) beautiful so, I was (^^) (^^) I was interested to learn English and to talk in English.	I start to study English because [I like to see] I like to hear (^^) English songs and (^^) I like to sing the songs. At the time it was (^^) when I was a child:: (I heard) I heard (^^) a guy to read (^^) to listen music in English and I started to be interesting {about the} (^^) about the () the language ok?	When I was a child I listen some musics in English and I heard a man (^^) () translate (he text) the music. So I thought it fantastic
03			So I went there and I start to study to when I was fifteen years old. (^^)	When I was a teenager I started to study English at a school. I liked it
04			Blue Moon (is... was) a course of (^^) English (^^) foreign languages,	

			ok? And people go there to study English, Spanish, ok? Nowadays they teach computers, ok? (^^) I stayed there for five years (^^) five years I think	
05			and I feel very comfortable there	I liked it. It was very interesting for me and I listened (so much) many musics in English , I saw films and (^^) () I studied English at that school (^^) until I was eighteen , nineteen years old. I like he course (^^) in that time because It was interesting for me because (It was very (...) it was good in that time . I think that [I can I] could (^^) learn (^^) heard music I love music I had a class (^^)with music {} I I think it was very interesting
06		And (^^) (and when I...) my classes was I have a dialogue so after the dialogue we have a grammar (^^) (^^) after the grammar we have some points to talk about the grammar, (^^) the lesson	so sometimes the classes is always with grammar (^^) speaking and listening and () (^^) writing.	and (I have a) I have a lot of grammar . My English course was grammar about present , past, simple past and some

		(^^^) the classes was about you repeat listen and talk, ok?	But we have to write something very (...) it was (^^) like skills we have the steps. Start with simple present, simple past, present continuous , it's like that . And we have a grammar lesson, too.	conversation, too.
07			The conversation class was (^^^) some questions you have to answers, ok? (^^^) questions like how old are you and you have to answers that questions.	We have some conversation. I think that the topic about conversation (we don't call ...) (^^^) challenge (^^^) challenge (^^^) subject to :: talk about . (We don't have) (we didn't have) we didn't have (^^^) stories, games and (^^^) I think it () could be (^^^) we had (^^^) to learn English in that time but, we didn't have .
08		I () I think it (^^^) affect my learn...) (I think it is...) () (^^^) I learn how to produce (^^^) (to..) (^^^) () (how to...) (^^^) only how (^^^) to repeat , ok?		
09		I think in that time I can't produce my talk. I think I have to produce, ok? just (^^^) what I've learned, ok?		
10	so (^^^) I stopped to study there and I went to another	After that I (^^^) I studied at Blue Moon for five years, then I give up for Blue Moon	I stay there for five years. so (I went to) I	

	course (^^) of English	and I went to another course, free course.	went to another course of English	
11	it's a teacher of us started to give a private (^^) class of English and (I) I start to study there with him and, I stay with this teacher one or two year.	There is a teacher who worked at Blue Moon and I (^^) started studying English with him.	it was a teacher who teaches English (^^) who was teaching English (in) at Blue Moon. (she...) (^^) He went out and take some students to teach for this students. And then I stay with him one years, I think , I can't remember.	
12		(And) and in that time I (^^) started to read another some books (^^) (^^) some interesting books like Dallas, Citatel (^^) and I started to read in this book (^^) (^^).	It was very interesting in that time. The book was very different. And I have some reads. (Sometimes I take some) (^^) I took some books like (^^) Dallas, and others books to read (I..., I...) I read some books and at that times I start to read.	
13		when I was at Blue Moon I watch some movies. I went to the movies and stay there a long time to just listened (^^) the film	and (^^) before I start to go to the movies and listen (^^) the movies without leaving the writings at the top of the (^^) (the... the) (at the top) at the top of the	{Sometimes I I went } sometimes I went to the movies and I saw films two three time (^^) (^^) to improve my listen because we (we don't) we didn't have videos and DVD's in that time so I went to the movies

				to learn English
14			I listen movies, I stay there sometimes and (^^^)^ so I start to listen music and sometimes when I could understand... yes, I feel so happy . So I read books , listen films	
15		I remember once that I went to “ International English house” and there is a film that (^^^)^ Et. And we can (^^^)^ watch the film and just listen, ok? And I start to understanding something in that time.	and I remember that one day there was a course in Barreiro, International House, and at Saturdays night , Saturdays or Fridays I don't remember , some days at night (^^^)^ they pass some films in English and, I went there to see ET, ok? (^^^)^ and it was free for anyone to go there if you want to (you can go), you could go there (^^^)^ and it was very good to that experience	
16		(^^^)^ watch film, there wasn't (^^^)^ (^^^)^ CD, video in that time. I feel so happy in that time and (^^^)^ we can learn, you can listen, (and now you can...) (^^^)^ you feel (^^^)^ happy and satisfied.		
17		I felt very very happy, ok? because I () I think it's very important (to) to understand (^^^)^ what (^^^)^ (another foreign)		

		(^^^)^ a native talking.		
18		So, (...) first I went to Blue Moon (later I went to...) there is not a name a teacher (^^^)^ she rent a room at Caiaca building, ok? Some students went there.		
19		In that time (we...) (^^^)^ he had a small (^^^)^ library and lend us a book (^^^)^ to read and we can change the books, ok?		
20		(^^^)^ (I think) I think in that time was more interesting than Blue Moon. Because I had to force more to read and There is no repetitions.		
21		My classes at Blue Moon was very to repeat and (^^^)^ (we are talking about interesting) we talked about interesting (^^^)^ () subjects, ok? I stayed there about two or three years more or less.		
22	After that I went to the university and I started to study letracy .	I went to I stopped one time, I went to University and (^^^)^	So I went to the university. I stopped to study English at course and I () ([do])I did my vestibular and passed and I start to study English at FPRT.	So I went to University. .
23	at the university (^^^)^ English was very easy for me because (^^^)^ all the things that the teachers are (^^^)^ thaughting for the students I have already know (known) and so I didn't give any importance to that	so at the University I didn't study English, ok? Because I think the classes was very easy.	It's very difficult for me in that time because (^^^)^ the English class, the language, the classes is very easy for me because the teacher teaches only verb to be simple present , grammar	.When I went to university I think English was (^^^)^ very very easy for me in that time because (^^^)^ () we study only verb to , simple past (we don't have) we didn't have (^^^)^ a conversation class it has only grammar. The classes wasn't serious

				It's so easy to study English The students went there to take () the graduate, only that
24		(^^^)^ I lost my interesting to watch the class so (I went there to) (^^^)^ I went there and do to the test and (^^^)^ I went to the library and study for another's (^^^)^ (discipline) subjects, ok? (^^^)^.	(and we don't have....) (^^^)^ I didn't have challenge to study that so, sometimes (l..l) (I didn't went to) I didn't go to class	
25		So I decide to take letters (...)^ I was in doubt about letters or (^^^)^ tourism. I don't know how to say, I think it's to travel. I remember (^^^)^ (^^^)^ (...)^ so I chose (^^^)^ letters and I like my course, ok? it was (^^^)^ interesting		
26	I stayed at the course for four years and I think the most wonderful thing (that I) when I have to study (^^^)^ (^^^)^ Shakespeare so I have to read in English at the university and there is something like Shakespeare, Mark Twain	I (^^^)^ () (^^^)^ I like (^^^)^ the (...)^ (^^^)^ to study (^^^)^ literature.		
27		When I studied there I think my English was very poor because (it was ...) I started to study verb to be, then simple present and there is no conversation in class. We have a grammar at school		
28		(there is no...)^ (^^^)^ (^^^)^ there wasn't no difficulties for me to study (at my ...) at my university so I lost my interesting	I stopped (to) to read books, ok? And I started to study more (^^^)^ Portuguese letracy and grammar Portuguese and Latin and	When I start to study literature I thought it was more (^^^)^ interesting because I had to read text , romances and I though it was very interesting and

			{anothers} (^^^)^ others (^^^)^ lessons that was very important for me in that time.	I liked so much to study that .
29		and I didn't have money to continue study at (^^^)^ a free course, ok?	And I didn't (^^^)^ have money to study English (^^^)^ at (^^^)^ outside in the courses, ok? Free courses because the university was very expensive and I have to pay the university so, I think (I lost) I lose (^^^)^ many things that I've learn before my day.	When I was in University (I can't pay) (payed) I couldn't pay another course (^^^)^ English course so I stopped to study English. I can't pay for it
30	and then (I) (^^^)^ I finish my course and (I went to...) I start to work {as} [a] [an] (^^^)^ as an English teacher, (^^^)^ in that time (^^^)^ [there are] [there was few] There were few English teachers so (^^^)^ it's very easy [to have] (^^^)^ to be (^^^)^ {^^^)^ an English teacher		So at the end of my course and (^^^)^ before I graduate I started to working as an English teacher because in that time ([there is]) there wasn't many English teachers in (^^^)^ () (in the})in the schools. So they go in your house and ask you: " teach for me, please. (I need some) I need teachers, ok?	
31		After university I start to work and I work in the morning in the afternoon and at night , three times.	So (I start to study English) (^^^)^ I start to work as an English teachers, then	Then I finish my course and I start to work as English teacher and I work in the

			<p>I graduated (^^^). I was English teacher, I continue to work as an English teacher and I could work in the morning, in the afternoon and at night. It was very tired, I work so hard in that time</p>	<p>morning in the afternoon and at night and I didn't have time to study English so I have a break for it and I lost some (^^^). (I lost my my) I lost interesting I think I lost my English in this time.</p>
32			<p>but I can save money, wow! Ok? And it's the time that dollar was very very high. I bought many many dollars in that time. But (I can't go anywhere) I couldn't go anywhere because I didn't have time, ok?</p>	
33		<p>(^^^). I didn't have time to study so (^^^). (I stay work...) I worked about (^^^). six years in the morning, in the afternoon, and at night.</p>		
34			<p>And to teach English in that time it's very easy for me, too. because I have a book, and I have a tape, and I teach for what the book was asking me.</p>	
35			<p>It is not necessary (to... to) to practice my English, I didn't practice my English (and I started to...) My</p>	

			English was begun very very poor	
36	I stopped to I (^^)some period. I stopped to learn because I work all day and I work at night (and I...) It was very hard to work for me so	Then (I started) (^^) I stopped to work (^^) in the morning, in the afternoon, at night . I worked only in the afternoon,	so, I stopped to working in the morning in the afternoon and at night, all day long. I work only in the morning and in the afternoon.	
37	after that I () after three for five years I decide to study at (^^) Balbeque. And [I go] I went there and I start to study English again (with a a...) at one year I think that	so I (^^) in this time (I went ...) (I come back ...) I came back to another course (I started ...) I (^^) started studying at (^^) Balbeque (^^) (^^) I stay at Balbeque one years or two year, (I can't...) I don't remember (^^).	and I start to work again English at Balbeque	And then I start to study English again at another course
38	It was a wonderful [day] time It was a wonderful time because (^^) at Balbeque sometimes (we...) (we take a ...) (we go...) (^^) we went camping and we have to talk (^^) {to talk} in English (^^) {	it was interesting (^^) sometimes (we can...) (we went to a ...) we went camping and we have to talk in English and {the the} (^^) (we have a groups and some people that ...) (^^) (^^) no level, intermediate (^^) we have people that no English and we in that company (^^) camping. We have a jokes (^^) we have to read to talk in English. It was very interesting.	Balbeque was very very wonderful to study there because (^^) sometimes we go camping and we have to talk in English and (^^) I have to read, I have to study, it was good , ok? I think (I can) I could improve my English in that time.	(^^) and I thought it was more (^^) challenging more interesting because in this course I can (^^) listen music , watch video , (the, the, the) the classes (was more) were more interesting and sometimes (we have a) we have some parties to go and we have to talk in only in English and (we have to go to) we have to go to a house and stay there. There are always some jokes and something like that. It's so

				interesting. Then I stop there
39		(At Balbeque (^^^)) we have (^^^)(some some) (^^^)(some) We talk in the classroom about (^^^) meals.		
40		It was very interesting in that time		
41			So I stopped to study English again	Then I stop there
42	So (^^^)(in nineteen) no, two thousand and five my friend Célia asked me to go to Federal at EDUCONLE and I went to EDUCONLE and I started to teach in English again) (^^^) study English again	So I come to EDUCONLE. When my friend Célia ask me to go to EDCULONLE ([I had to) (^^^) I had done (^^^) a project for my school.	and (a few) a few years later my friends Célia ask me to go to EDUCONLE and I went there (^^^) to study	So I went to educonle, a friend of mine invited me to (^^^) go to EDUCONLE
43	I have a lot of expectations here (^^^) in EDUCONLE		I was very anxious because I at Federal. .(I could I was) (^^^) I have a lot of hopes to in the course.	
44	(^^^)(^^^)(I hope) I hope that EDUCONLE (^^^) can help me to (^^^) learn how to teach how (to make) (^^^) to do a project and how to have a (^^^) different methodology to in the classrooms and (^^^) I help that (^^^) teachers [can] go (^^^) (^^^) (^^^) that here at EDUCONLE (^^^) I can learn how to () make my classes better and to do the students like more to study English, ok?	(^^^)(^^^) I think it was very difficult for me to do (^^^) the project so (I think that) I thought that EDUCONLE could help me to learn how to teach, how to the project and how (^^^) to be a better teachers.		and I think it's very important for me because in that time I was studying English for activity to implement in school and I think (I was) I need to () to study more
45		I think EDUCONLE helped me this (^^^) year , helped me so much, because (I		and () the first year I think EDUCONLE

		<p>have...) I started to read again(^^^)^ English and I have to (^^^)^ to read in English to talk in English, to write in English (and it was) that was long time that I (didn't) (^^^)^ didn't do that and I think (^^^)^ that it was (^^^)^ good for me, ok? .</p>		<p>was good form me and I learned a lot of things in that time . I think that when I have to read in English. I have to write a lot of in English and it help me to understand more English and improve my English and (^^^)^ EDUCONLE help me in my course with my students I learn a lot of to teach in English and to () to find another way to teaching in English to be my authentic students as a teacher and as a English learner.</p>
46			<p>So I think the lessons on Friday is very very important for me and for my (^^^)^ my professions, for my teacher, for my students. For me and for my students. I learn so much on (^^^)^ with the lessons on Fridays, methodology lessons</p>	<p>And in the first year it was great, I think the classes on Fridays was the best classes I have . A friend of mine told me she like a lot () she like a lot () the classes on Saturdays and (I think) I told her that the classes on Saturdays (^^^)^ (^^^)^ was better because we can learn (^^^)^ a lot of methodology in English and () and on</p>

				Saturdays, on the first year, the classes was so good I learn how to practice what we () learn on Friday .
47			So (^^^)^ On Saturdays the language lesson the is very very good, I feel so happy. I think I can improve very much. I think the classes are very intelligent and even (we are...) (^^^)^ we have a poor English we can't speak (^^^)^ well we have to read some books (^^^)^ (and we have...) the teachers (^^^)^ make us to (^^^)^ (^^^)^ to improve our English (we have we have a challengens) (^^^)^ challenge lessons and exercises. I think that ok?	So on the second year [I don't] (I think only...) because on Friday was god because I think it was very very (^^^)^ it was not motivated the classes on Saturdays . The classes on Saturdays was very very boring and I didn't like it . (I think the people in the first year ...) the teachers in the first year was more..., how do I say? Enthusiastic (^^^)^ (^^^)^ to teach than the people in the second year, ok? In the second year of EDUCONLE I I think it was good only on Fridays, just because of this. And the class was very large () in the first year the class was () (not so) it's not a small class I think it was more
48			We don't have (^^^)^ grammar	

			<p>lessons and we don't study only simple present, simple past, present continuous , I think it's very poor, ok? (^^^)</p>	
49			<p>(^^^) so I could (^^^) improve my English in the first year .</p>	
50			<p>The second year the only (the) () {the ...} () the second year only () Friday lessons, methodology lessons are interesting because I have to read and I have to speak and (^^^) it's more challenging to do that</p>	<p>I think the class on the second years was very large and there are some students who didn't know English. I think They are in the first stage and some people are () no more English than this one. The teachers teach only grammar , the class was not motivated we stay (^^^) sometimes there and I think (we don't have) we didn't have so many attentions, ok? as we need and More motivated more I thought that something more intelligent we can take more classes sometimes,</p>
51				<p>(I think I don't know) I didn't know much English but I can understand</p>

				English, I could understand English. what people say. I think I need to more () I need more () more difficult classes to be challenge for me
52			On Saturdays morning I am very very lazy at the second year because when I (I wake) (I woke) I wake up in the Saturday morning and I think that (I went) I need to go to University, I need to go to university to start to learn verb to be, simple present, present continuous I am very lazys and the classes are very vey boring ok? They take much time in some skills , ok?	
53			I think it could (^^^) (and we...) (we lose) I'm losing my interesting to go there.	
54			So I study with my friend Rita , ok? It is good and challenging ,(she always told me that])	

			She always tell me that I am improving my English and I'm making (^^^)^ a great progress	
55			so I don't know if I'm making a good progress but I think that I can (^^^)^ now I can understand more English , I can hear, sometimes I take some films (^^^)^ and (I could) I can hear (the) the films without reading (^^^)^ and I listen music and sometimes (^^^)^ I understand the songs ok? Only listen , and I think (I can) I start to make a good progress , I think I'm start to get a good progress	
56			and if my friend Rita stop to teach me , I will run to take some courses and start to study English again.	
57			I think I'm a hunter because I want to take (^^^)^ language, I want to start to learn language by myself. And I think(I) ... I	

			go to internet and I go to television DVDs CD's the books and I think I'm a hunter now	
58				I think I'm not learning English in that time. The classes on Fridays was the only one. I learn English only the classes on Fridays. But we have classes on 'Fridays on (^^^)^ it's not always () all the week. it's on two Fridays in a month and then we have to do the exercise at home. So I think on Fridays we had more opportunities to listen and to talk in English. In the second year, ok?
59				But outside the class I was learning I was listening music I was watching movies. Sometimes in the internet I read so much text in the internet in that time. I get better I get better as learner so much in this time and I now I try to improve

				<p>my English, I listen. Yesterday I made a course about Trampson. I understand the speaker. He was English. and I think I get much better then I went to EDUCONLE, ok?</p>
--	--	--	--	---

Anexo II – Quadro de unidades de ideias- Narrativa escrita

	Abril 2005	Setembro 2005	Abril 2006	Novembro 2006
01	my interest for learn English happened early. I knew people that speak English.	When I was a child I hear many people talked in English	When I was a child I heard a friend of my family talked in English	When I was a child I heard a man translate a song. I was interesting to learn English.
02	I started to study English in the fifth grade.			
03		In that time all the music was in English		In that time we heard a lot of songs in English on the radio and I loved those songs..
04		And I received all the American influence.		
05		Than I enjoying to English	In that moment I started being interesting about learn English	
06			I used to hear many american music, and I loved them	
07	When I was teenagers I start to study at English course	When I was a teenager, I go to English course Blue Moon.	When I was about 15 years old I started studying English at Blue Moon.	I Grew up and I became a teenager. so I started studying English in a free course
08		And I stayed there during five years.	I studied there about 4 or five years	
09		It was a good experience		
10			The class used to be very interesting in that time.	It was funny and I loved that time
11				My class was in English. And I had teachers of many countrys like South Africa England and so on
12		In that time we don't have video players.		

13			We studied the vocabulary, grammar and listening. The conversation class used to be about the text that I readed	The lessons was grammar, listening, writing and reading. The lessons was very boring because we have to repete so many times the same things. The best class was music that we could learn how to say anouther words.
14				Sometimes I went to the movies and I saw I film in English And I didn't read the translate so because I want to educated my ears to listenting in English
15				The fist time I could understand a word I felt so happy
16		And the listen was done only on toca fita		
17		I didn't study English alone		
18		I do all my exercises at the classroom or at home		
19		But I only do my school activities		
20		After that I went to another English course		
21		And I stayed there about 2 or 3 years to improve my listen		
22		I thought it was good for me		
23		I could to improve my English		
24		I went to the movies		
25		And I watch the movies 2 or 3 times		
26	After the English course I went to college.	So I went to the university	Than I went to the college. I study letters in a particular University.	So I went to the university

27	The classes in university, literacy course, were not interesting.	The English class was so boring	My English class was very boring because they were so easy for me.	
28			There wasn't no conversation class. And no listening	
29			and the teacher taught only a basic English.	
30			I graduate and became an English teacher	
31	I have already know the four abilities. All things that are taughting I knew.	And I lose my interested in learn English because all the things that was taughting I knew.		and I lost my interesting to English in that time because English at the university was so easy and I need something more difficult to improve my English in that time. I knew everything that teachers were taughting
32	I work as an English teacher since 1988			
33		I had only interest in English literature		
34		I read all the books that my English literature ask me to read		I love Literacy class because I read some books in English. and it was more challenge for me.
35				In those time I couldn't play for my free course. so I gave up and studied only at the university.
36		I started to work as an English teacher		
37			I worked a lot.	When I graduated , I worked so much
38		And I didn't study English		and I didn't had time to study and to practice my English
39		I didn't practice my English so I lose my most knowledge.		

40		I thought that I needed to work had		
41		And I didn't give any importance to continue my self study		
42		Much time pass And I go to a free course. Made a test and entered in advance	Then I went a free course	One day I thought that I needed to improve my English and went to Balbeque and did the text . Then I started studying English again.
43		In balbeque had many interested activities	and I loved the class. I read interesting books and I watched films in English. I used to listen to music too.	It was funny and very diferent for the first school. Because I had a party. sometimes we went camping. and we spoke English all the time
44			I changed my course and went to other English course	
45			The course had some interesting activity like go camp and go to the restaurant and talking in English.	
46		Then I come to UFMG to do a course EDUCONLE	One day a friend of mine invited me to study at EDUCONLE.	So I went to educonle. I learnt so much there. I read interisting text. I learnt how can I studying by myself . How can I be a better teacher and I think my classes become more intersting
47		The more important reason is because I had to do a project and I didn't know to do		
48				I had a good experience in the first year because I have to read a lot to write many

				text and the classes was in English. So We spoke all the time in english
49			I thought it was a good opportunity to improve my English and learn strategy to teach English	
50		So I come to EDUCONLE to know the answer		
51			Think L important class is on Friday because we have methodology class and I learn :: how to prepare creative classes	I think the classes on Fridays was more important than the classes on Saturdays
52			I think educonle is good for me because I learn that I can improve my English alone.	
53			And I have many instruments on the internet	
54			Studying at educonle makes me feel like a spy because I look for many ways to improve my English and become a better teacher	
55			However I don't like to study grammar	
56				But on the first years Our teachers was so criative and good so I couldn't miss any class
57				I learnt that we need to be dynamic if we want that our student like our

				class
58			The classes on Saturdays is too much grammar.	On the second year I think only the classes on Fridays could help me to improve my English. I Think the classes on saturdays was very boring so I didn't like it at all. I think sometimes the classes wasn't prepared.
59				Today I want to be a better teacher. And I know to improve my English by myself. So I want to study more and to practice my English.

Anexo III – transcrição dos textos das versões orais da narrativa de aprendizagem

Símbolos usados

(^^^)= pausa preenchida com o som éh

() pausas silenciosas

hesitações, falsos inícios e correções foram colocados entre parênteses.

NARRATIVA ORAL # 01- 02 de abril de 2005

I started (^^^) to study English (^^^) when I was fifteen years old and I (stay) studied at Blue Moon (^^^) (^^^) for four or five years, I can't remember so (^^^) I stopped to study there and I went to another course (^^^) of English. it's a teacher of us started to give a private (^^^) class of English and (I) I start to study there with him and, I stay with this teacher one or two year. After that I went to the university and I started to study letracy .

at the university (^^^) English was very easy for me because (^^^) all the things :: that the teachers are (^^^) thaughting for the students I have already (know) known and so I didn't give any importance to that

I stayed at the class for for years and I think the most wonderful thing (that I) when I have to study (^^^) (^^^) Shakespeare so I have to read in English at the university and there is something like Shakespeare Mark Twain.

and then (I) (^^^) I finish my course and (I went to) I start to work (as) (a) (an) (^^^) as an English teacher. In that time (^^^) (there are) (there was few) There were few English teachers so (^^^) it's very easy (to have) (^^^) to be (^^^) {^^^} an English teacher.

I stopped to (^^^)some period. I stopped to learn because I work all day and I work at night (and I...) It was very hard to work for me so after that (I) after three or five years I decide to study at (^^^) Balbeque (^^^) And (I go) I went there and I start to study English again (with a a) at one year. I think that

It was a wonderful [day] time. It was a wonderful time because (^^^) at Balbeque sometimes (we...) (we take a ...) (we go...) (^^^) we went camping and we have to talk (^^^) to talk n English. (^^^) (it's) it's funny in that time.

So (^^^) (in nineteen...) no, two thousand and five my friend Célia asked

to a restaurant and talk in English, something like that . It was great me to go to Federal at EDUCONLE and I went to EDUCONLE and (I started to teach in English again) (^^^) study English again.

I have a lot of expectations here (^^) in EDUCONLE. (^^) (^^) (I hope) I hope that EDUCONLE (^^) can help me to (^^) learn how to teach how (to make) (^^) to do a project and how to have a (^^) different methodology to in the classrooms and (^^) I help that (^^) teachers (can go) (^^) (^^) (^^) that here at EDUCONLE (^^) I can learn how to (^^) make my classes better and to do the students like more to study English, ok?

NARRATIVA ORAL # 02- 29 de setembro de 2005

Well, I started (^^) to study English when I was a teenagers and I studied English (^^) () {at} {I studied} at Blue moon and (^^) () well (I) (^^) get interested in English because (^^) when I was a child I listen and (^^) [saw] hear (^^) some people talking in English (^^) I think I found it interesting and (^^) beautiful so, {I was} (^^) (^^) I was interested to learn English and to talk in English. (And (^^) (and when I) my classes was I have a dialogue so after the dialogue we have a grammar (^^) (^^) after the grammar we have some points to talk about the grammar (^^) (the lesson ...) (^^) the classes was about you repeat , listen and talk, ok?

I (^^) I think it (^^) affect my learn (I think it is...) () (^^) I learn how to produce (^^) (to..) (^^) (^^) (how to...) (^^) only how (^^) to repeat , ok? I think in that time I can't produce my talk. I think I have to produce, ok? just (^^) what I've learned, ok? After that I (^^) I studied at Blue Moon for five years, then I give up for Blue Moon and I went to another course, free course.

There is a teacher who worked at Blue Moon and I (^^) started studying English with him {And} and in that time I (^^) started to read another some books (^^) (^^) some interesting books like Dallas, Citatel (^^) and I started to read in this book (^^) (^^). when I was at Blue Moon I watch some movies. I went to the movies and stay there a long time to just listened (^^) the film. I remember once that I went to " International English house" and there is a film that (^^) Et. And we can (^^) watch the film and just listen, ok And I start to understanding something in that time (^^) watch film there wasn't (^^) (^^) CD, video in that time. I feel so happy in that time and (^^) we can learn, you can listen, (and now you can...) (^^) you feel (^^) happy and satisfied. I felt very very happy, ok? because I (^^) I think it's very important (to) to understand (^^) what (^^) (another , foreign) (^^) a native talking.

So, first I went to Blue Moon later I went to... there is not a name, a teacher (^^) she rent a room at Mineiro building, ok? Some students went there . (^^) (^^) In that time (we) (^^) he had a small (^^) library and lend us a book (^^) to read and we can change the books, ok? (^^) {I think } I think in that time was more interesting than Blue Moon Because I had to force more to read and There is no repetitions. My classes at Blue Moon was very to repeat

and (^^) [we are talking about interesting] we talked about interesting (^^) () subjects, ok? I stayed there about two or three years more or less.

I went to I stopped one time I went to University and (^^) so at the University I didn't study English, ok? Because I think the classes was very very easy. (^^) I lost my interesting to watch the class so (I went there to...) (^^) I went there and do to the test and (^^) I went to the library and study for another (^^) [discipline]subjects, ok? (^^).

So I decide to take letters (...) I was in doubt about letters or (^^) tourism. I don't know how to say, I think it's to travel. I remember (^^) (^^) so I chose (^^) letters and I like my course, ok? it was (^^) interesting, I (^^) (^^) I like (^^) the (^^) to study (^^) literature. When I studied there I think my English was very poor because (it was) I started to study verb to be, then simple present and there is no conversation in class. We have a grammar at school (^^) (there is no) (^^) (^^) there wasn't no difficulties for me to study (at my) at my university so I lost my interesting and I didn't have money to continue study at (^^) a free course, ok?

After university I start to work and I work in the morning in the afternoon and at night , three times. (^^) I didn't have time to study so (^^) (I stay work...) I worked about (^^) six years in the morning, in the afternoon, and at night. Then (I started) (^^) I stopped to work (^^) in the morning, in the afternoon, at night . I worked only in the afternoon, so I (^^) in this time (I went) (I come back) I came back to another course (I started) I (^^) started studying at (^^) Balbeque (^^) (^^) I stay at Balbeque one years or two year, (I can't) I don't remember (^^).

it was interesting (^^) sometimes (we can) (we went to a) we went camping and we have to talk in English and {the the} (^^) (we have a groups and some people that) (^^) (^^) no level, intermediate (^^) we have people that no English and we in that company (^^) camping. We have a jokes (^^) we have to read to talk in English. It was very interesting. At Balbeque (^^) (we have (^^) (some some) (^^) (some)) We talk in the classroom about (^^) meals. It was very interesting in that time.

So I come to EDUCONLE. When my friend Célia ask me to go to EDCULONLE (I had to) (^^) I had done (^^) a project for my school. (^^) (^^) I think it was very difficult for me to do (^^) the project so (I think that) I thought that EDUCONLE could help me to learn how to teach how to the project and how (^^) to be a better teachers.

I think EDUCONLE helped me the first (^^) year , helped me so much, because (I have) I started to read again (^^) English and I have to (^^) to read in English to talk in English to write in English (and it was) that was long time that I (didn't) (^^) didn't do that and I think (^^) that it was (^^) good for me, ok? .

NARRATIVA ORAL # 03- abril 2006

I started studying English when I was fifteen years old. I went to (^^) Blue Moon. I studied at Blue Moon. I start to study English because (I like to see) I like to hear (^^) English songs and (^^) I like to sing the songs (and (^^) at the time it was...) when I was a child (I heard) I heard (^^) a guy (to read (^^) to listen music in English and I started to be interesting (about the) (^^) about the (^^) the language ok?

So I went there and I start to study to when I was fifteen years old (^^) Blue Moon (is) was a course of (^^) English (^^) foreign languages, ok? And people go there to study English, Spanish, ok? Nowadays they teach computers, ok? (^^) I stayed there for five years (^^) five years I think (^^) and I feel very comfortable there so sometimes the classes is always with grammar (^^) speaking and listening and (^^) (^^) writing. (But we have to write something very) it was (^^) like skills we have the steps. Start with simple present, simple past, present continuous it's like that And we have a grammar lesson, too. The conversation class was (^^) some questions you have to answers, ok? (^^) questions like how old are you and you have to answers that questions

I stay there for five years so { I went to } I went to another course of English it was a teacher [who teaches English] (^^) who was teaching English (in) at Blue Moon. (she) (^^) He went out and take some students to teach for this students and then I stay with him one years I think , I can't remember. It was very interesting in that time .The book was very different. And I have some reads. (Sometimes I take some) (^^) I took some books like (^^) Dallas, and others books to read (I..., I...) I read some books and at that times I start to read and (^^) before I start to go to the movies and listen (^^) the movies without leaving the writings at the top of the (^^) (the... the) (at the top at the top of the). I listen movies. I stay there sometimes I feel so happy . So I read books , listen films.

and I remember that one day there was a course in Barreiro, English Plus, and at Saturdays night , Saturdays or Fridays I don't remember , some days at night (^^) they pass some films in English and, I went there to see ET, ok? (^^) and it was free for anyone to go there. if you want to [you can go], you could go there (^^) and it was very good to that experience so, I went to the university. I stopped to study English at course and I (^^) [do] I did my vestibular and I passed and I start to study English at FPRT.

It's very difficult for me in that time because (^^) the English class, the language, the classes is very easy for me because the teacher teaches only verb to be simple present, grammar (and we don't have...) (^^) I didn't have challenge to study that so, sometimes {I..I} [I didn't went to] I didn't go to class I stopped {to} to read books, ok? And I started to study more (^^) Portuguese

letracy and grammar Portuguese and Latin and {anothers} (^^) others (^^) lessons that was very important for me in that time

And I didn't (^^) have money to study English (^^) at (^^) outside in the courses, ok? Free courses because the university was very expensive and I have to pay the university so, I think (I lost) I lose (^^) many things that I've learn before my day. So at the end of my course and (^^) before I graduate I started to working as an English teacher because in that time (there is) there wasn't many English teachers in (^^) (^^) (in the) in the schools. So they go in your house and ask you: " teach for me, please, (I need some) I need teachers, ok? So (I start to study English) (^^) I start to work as an English teachers.

Then I graduated (^^) I was English teacher, I continue to work as an English teachers and I could work in the morning, in the afternoon and at night It was very tired , I work so hard in that time but I can save money, wow! Ok? And it's the time that dollar was very very high I bought many many dollars in that time. But (I can't go anywhere) I couldn't go anywhere because I didn't have time, ok?

And to teach English in that time it's very easy for me, too because I have a book, and I have a tape and I teach for what the book was asking me. It is not necessary (to... to) to practice my English. I didn't practice my English.

(and I started to...) My English was begun very very poor so, I stopped to working in the morning in the afternoon and at night, all day long. I work only in the morning and in the afternoon. And I start to work again English at Balbeque. Balbeque was very very wonderful to study there because (^^) sometimes we go camping and we have to talk in English and (^^) I have to read, I have to study. it was good , ok?

I think (I can) I could improve my English in that time. So I stopped to study English again and (a few) a few years later my friends Célia ask me to go to EDUCONLE and I went there (^^) to study I was very anxious because I at Federal .

(I could I was) (^^) (^^) I have a lot of hopes to in the course So I think the lessons on Friday was very very important for me and for my (^^) my professions, for my teacher, for my students. For me and for my students. I learn so much on (^^) with the lessons on Fridays, methodology lessons. So (^^) On Saturdays the language lesson the first year year was very very good, I feel so happy in the first year. I think I can improve very much. I think the classes are very intelligent and even (we are) (^^) we have a poor English, we can't speak (^^) well we have to read some books (^^) (and we have) the teachers (^^) make us to (^^) (^^) to improve our English (we have) we have a challengens (^^) challenge (^^) lessons and exercises I think that ok?

We don't have (^^^)^ grammar lessons and we don't study only simple present, simple past, present continuous, I think it's very poor, ok? (^^^)^ so I could (^^^)^ improve my English in the first year.

The second year the only (the) (^^^)^ (the) (^^^)^ the second year only (^^^)^ Friday lessons, methodology lessons was interesting because I have to read, and I have to speak and (^^^)^ it's more challenging to do that

On Saturdays morning I was very very lazy at the second year because when I (I wake) (I woke) I wake up in the Saturday morning and I thought that (I went) I need to go to University, I need to go to university to start to learn verb to be, simple present, present continuous, I was very lazys

and the classes was very vey boring ok? They took (^^^)^ too much time in some skills , ok? (I thinkl it could ...) (^^^)^ (and we) (we lose) I lost my interesting to go there. So I was study with my friend Rita , ok? It was good and challenging. (she always told me that) She always tell me that I am improving my English and I'm making (^^^)^ a great progress so I don't know if I'm making a good progress. But I think that I can (^^^)^ now I can understand more English I can hear, sometimes I take some films (^^^)^ and (I could) I can hear (the) the films without reading (^^^)^ and I listen music and sometimes (^^^)^ I understand the songs ok? Only listen , and I think (I can) I start to make a good progress, I think I'm start to get a good progress and if my friend Rita stop to teach me I will run to take some courses and start to study English again. I think I'm a hunter because I want to take (^^^)^ language I want to start to learn language by myself. And I think (I) I go to internet and I go to television DVDs, CD's the books and I think I'm a hunter now.

NARRATIVA ORAL # 04- novembro 2006

When I was a child I listen some musics in English and I heard a man (^^^)^ (^^^)^ translate [the text] the music. So I thought it fantastic. When I was a teenager I started to study English at a school. I liked it. It was very interesting for me

and I listened [so much] many musics in English I saw films and (^^^)^ (^^^)^ I studied English at that school until I was eighteen, nineteen years old. I like the course (^^^)^ in that time because It was interesting for me because (It was very) it was good in that time.

I think that (I can) I could (^^^)^ learn (^^^)^ heard music. I love music. I had a class (^^^)^with music (I) I think it was very interesting and (I have a) I have a lot of grammar. My English course was grammar about present , past, simple past and some conversation, too. We have some conversation I think that the topic about conversation (we don't call) (^^^)^ (challenge) (^^^)^ (challenge) (^^^)^ subject to talk about (We don't have) we didn't have

we didn't have (^^^)^ stories, games and (^^^)^ I think it (^^^) (could be...) (^^^)^ we had (^^^)^ to learn English in that time but, we didn't have

(Sometimes I went) sometimes I went to the movies and I saw films two three time (^^^)^ (^^^)^ to improve my listen because we (we don't) we didn't have videos and dvd's in that time so I went to the movies to learn English .

So I went to University When I went to university I think English was (^^^)^ very very easy for me in that time because (^^^)^ (^^^)^ we study only verb to , simple past (we don't have) we didn't have (^^^)^ a conversation class. it has only grammar. The classes wasn't serious It's so easy to study English The students went there to take (^^^)^ the graduate, only that.

When I start to study literature I thought it was more (^^^)^ interesting because I had to read text , romances and I though it was very interesting and I liked so much to study that. When I was in University (I can't pay payed) I couldn't pay another course (^^^)^ Englis course so I stopped to study English I can't pay for it

Then I finish my course and I start to work as English teacher and I work in the morning in the afternoon and at night and I didn't have time to study English so I have a break for it and { I lost some} (^^^)^ (lost my my) I lost interesting . I think I lost my English in this time

An then I start to study English again at another course (^^^)^ and I thought it was more (^^^)^ challenging ,more interesting because in this course I can (^^^)^ listen music , watch video

(the, the, the) the classes (was more) were more interesting

(and sometimes we have a) we have some parties to go and we have to talk in only in English and (we have to go to) we have to go to a house and stay there. There are always some jokes and something like that. It's so interesting. Then I stop there So I went to educonle.

a friend of mine invited me to (^^^)^ go to EDUCONLE .and I think it's very important for me because in that time I was studying English for (^^^)^ activity to implement in school and I think (that I was) (^^^)^ (I need to) (^^^) (to do) to study more and (^^^) the first year (I was) (I, I,) I think EDUCONLE was (^^^)^ very good for me

and I learn a lot of things in that time. I think that (I) when I have to read a lot in English (I, I have) I have to write a lot of in English and it help me to understand more English and (^^^)^ to improve my English. and (^^^)^ EDUCONLE help me in my course with my students I learn a lot of ways (to, to) (^^^)^ to teach in English (and to) (^^^)^and to (^^^)^ to find another way to teaching in English and to be my authentic (^^^)^ students and (^^^)^ as a teacher and as a English learner .

And in the first year it was great.I think that the classes on Fridays was the best classes I had A friend of mine told me (that I) (she) (^^^)^ (she liked a lot) (^^^)^ (^^^)^ she liked a lot (^^^)^ the classes on Saturdays and (I think) I told her that the classes on Saturdays (^^^)^ was (^^^)^ better because we can (^^^)^ learn

(^^^) a lot of methodology (in) in English and (^^^) and on Saturdays, (the classes was) the first year, the classes was so good (^^^) I learn how to practice what we (^^^) learn on Friday So in the second year (I don't) (I think only) because on Friday was good because I think it was very very (^^^) it's not motivated the classes on Saturdays. The classes on Saturdays was very very boring and I really don't like it.

I think (the people I the first year) the teachers in the first years was (^^^) more (^^^) how do I say? (^^^) Enthusiastic (^^^) (^^^) to teach than the people in he second year, ok?

So In the second year of EDUCONLE I think it was good only on Fridays, just because this. And the class was very large (^^^) in the first year the class was (^^^) (not so) it's not big. It's a small class (I think it) I think it 's help us, ok? More than.

I went to EDUCONLE just to to learn (^^^) something (^^^) to (^^^) because (I need) I think I really need (to learn (^^^) to learn (^^^) (more than) (I, I,) I (^^^) to learn more (^^^) how to teach, how to to (^^^) learn more English. (^^^) I think the class on the second years was very large and (the students) there are some students that (^^^) didn't know (^^^) English (^^^) I think They are in the first stage.and some people are (^^^) (^^^) no more English than {this} (^^^) this one.

The teachers teach only (^^^) grammar (the) (^^^) the classes was not motivated we stayed sometimes (to see) (^^^) there and I think (we don't have) we didn't have (^^^) so many attentions, ok? as we need.

and I think (^^^) (^^^) because I could be more motivated (more) I thought that something like more intelligent , ok? we can take more (^^^) classes sometimes, I think it is (^^^) sometimes I think the people didn't prepare the classes, ok?

Sometimes I thought that (I don't know) I didn't know much English but I can understand English I think I could understand English what people say I think I (^^^) (need to more) (^^^) (I need more) (^^^) more difficult classes to be challenge for me, ok?

I think I'm not learning English in that time The classes on Fridays was the only one. I learn English only the classes on Fridays. But we have classes on 'Fridays on (^^^) it's not always (^^^) all the week. it's (^^^) (on two weeks) two Fridays (^^^) (on a) in a month and then we have to do the exercise at home. So (^^^) (^^^) I think on Fridays (^^^) we (^^^) had (some) more opportunities to listen and to talk in English.in the second year, ok? But outside the class I was learning I was listening music I was watching (^^^) movies. sometimes (^^^) (on) (in) in the internet I was reading so much (^^^) text in the internet in that time.

I think I get better so much as a learner in this time and I now I try to improve my English. I listen. Yesterday I made a course about Trampson I understand the speaker. He was English and I think I get much better than (I am) (I be) I

went to EDUCONLE,ok? I intend to continue to study I intend to come back to the university and do something else, to study more and to be better professional and a better learner

ANEXO IV– Textos das versões escritas da narrativa de aprendizagem

Narrativa escrita 01- abril de 2005

My interest for learn English happened early. I knew people that speak English.

I started to study English in the fifth grade. When I was teenagers I start to study at English course. After the English course I went to college. The classes in university, letracy course, were not interesting. I have already know the four habilities. All things that are taught I knew.

I work as an English teacher since 1988

Narrativa escrita 02- Setembro de 2005

I was a Child I hear many people talked in English In that time all the music was in English. And I received all the American influence Than I enjoying to English When I was teenager I go to English course “Blue Moon” and I stayed there during years. It was a good experience In that time don’t have Video players and the listen was done only on toca fita I didn’t study English alone. I do al my exercises at the classroom or at home. but I only do my school activities. After that I went to another English course and I stayed there about or years to improve my listen. I thought it was very good for me. I could to improve my English. I went to the movies. and I watch the movies or times. So I went to the university. The English class was boring and I lose my interested in learn English because all things that was teaching I knew I had only interested in English literature. I read all the books that my English literature ask me to read I started to work as an English teacher and I didn’t study English. I didn’t practice my English so I lose my most knowledge. I thought that I needed to work hard and I didn’t give any importance to continue my self study Much time pass and I go to a free course made a test and entered in advanced. I loved the class I moved my course .and went to Balbeque. In Balbeque had many interested

activities. Then I come to UFMG to do a course “educonle” the more important reason is because I had to do a project and I didn’t know to do so I come to EDUCONLE to know the answer.

Narrativa escrita 03- abril de 2006

When I was a child I heard a friend of my family talked in English. In that moment I started being interesting about learn English. I used to hear many American music

and I loved them. When I was about 15 years old I started studying English at Blue Moon. I studied there about 4 or five years. The class used to be very interesting in that time. We studied the vocabulary, grammar and listening. The conversation class used to be about the text that I readed. Than I went to the college. I study Letracy in a particular University. There wasn’t no conversation class. And no listening And English class was very boring because they were so easy for me.the teacher taught only a basic English.

I graduate and became an English teacher. I worked a lot. Then I went a free course and I loved the class. I read interesting books and I watched films in English. I used to listen to music too. I changed my course and went to other English course. The course had some interesting activity like go camp and go to the restaurant and talking in English.

One day a friend of mine invited me to study at EDUCONLE.I thought it was a good opportunity to improve my English and learn strategy to teach English.I think the most important class is on Friday because we have methodology class and I learn how to prepare creative classes.

I think educonle is good for me because I learn that I can improve my English alone and I have many instrument on the internet. Studying at EDUCONLE makes me feel like a spy because I look for many ways to improve my English and become a better teacher. However I don’t like to study grammar. The class on Saturdays is too much grammar

Narrativa escrita 04- Novembro de 2006

When I was a child I heard a man translate a song. I was interesting to learn English. In that time we heard a lot of songs in English on the radio and I loved those songs..

I Grew up and I became a teenager. so I started studying english in a free course. It was funny. and I loved that time. My class was in English. And I had teachers of many countrys like South Africa England and so on.

The lessons was grammar, listening, writing and reading. The lessons was very boring because we have to repete so many times the same things. The best class was music that we could learn how to say anouther words.

Sometimes I went to the movies and I saw I film in English And I didn't read the translate so because I want to educated my ears to listenting in English . The fist time I could understand a word I felt so happy

So I went to the university. and I lost my interesting to English in that time because english at the university was so easy and I need something more difficult to improve my English in that time. I love Literacy class because I read some books in English. and it was more challenge for me.

In those time I couldn't play for my free course. so I gave up and studied only at the university

When I graduated , I worked so much and I didn't had time to study and to practice my English. One day I thought that I needed to improve my English and went to number one and did the text . Then I started studying English again .

It was funny and very diferent for the first school. Because I had a party. sometimes we went camping. and we spoke English all the time

So I went to educonle. I learnt so much there. I read interisting text. I learnt how can I studying by myself . How can I be a better teacher and I think my classes become more intersting.

I had a good experience in the first year because I have to read a lot to write many text and the classes was in English. So We spoke all the time in english. I think the classes on Fridays was more important than the classes on Saturdays. But on the first years Our teachers was so criative and good so I couldn't miss any class. I learnt that we need to be dynamic if we want that our student like our class

On the second year I think only the classes on Fridays could help me to improve my English. I Think the classes on saturdays was very boring so I didn't like it at all. I think sometimes the classes wasn't prepared.

Today I want to be a better teacher. And I know to improve my English by myself. So I want to study more and to practice my English.

Anexo V– Categorização dos textos das versões orais e escritas da narrativa de aprendizagem em unidades-F

Símbolos usados

As unidades-F foram separadas por duas barras (//) e as orações subordinadas foram separadas por dois pontos duplos (::). Os acentos circunflexos entre parênteses representam o som **éh** nas pausas preenchidas. Os parênteses em negrito representam as pausas não-fluentes.

NARRATIVA ORAL 01 CORPUS

1/1- // I started (^^^^) to study English (^^^)^ :: when I was fifteen years old //
 2/1- // and I (stay) studied at Blue Moon (^^^^) (^^^^) for four or five years//
 03/1- I can't remember
 04/1- //so (^^^^) I stopped to study there //
 05/1- // and I went to another course (^^^^) of English. //
 06/1- // it's a teacher of us :: started to give a private (^^^^^) class of English//
 07/1- // and (I) I start to study there with him //
 08/1- // and, I stay with this teacher one or two years//
 09/1- //after that I went to the university //
 10/1- and I started to study (^^^^) letracy
 11/1- and at the university English (^^^)^ was very easy for me :: because (^^^^)
 all the things that the teachers are (^^^^) taughing for the students I have already know (known):: so I didn't give any importance to that //
 12/1- // and I stayed at the course for four years //
 13/1- // and I think :: the most wonderful thing :: (that I) when I have to study (^^^^) (^^^^) Shakespeare //
 14/1- //So I have to read in English //
 15/1- //and there is something like Shakespeare, Mark Twain //
 16/1- and then (I) (^^^^) I finish my course //
 17/1- // and (I went to) I start to work as (a) (an) (^^^^) as an English teacher //
 18/1- // (^^^)^ in that time (^^^^) [there are] [there was few] There were few English teachers :: so (^^^^) it's very easy (to have) (^^^^) to be (^^^^) {^^^^} an English teacher//
 19/1- // I stopped to I (^^^^)some period .
 20/1- // I stopped to learn :: because I work all day /
 21/1- // and I work at night
 22/1- // (and) It was very hard to work for me //
 23/1- // so after that I () after three for five years I decide :: to study at (^^^^) Balbeque //
 24/1- // . And (I go) I went there //
 25/1 // and I start to study English again (with a a) at one year :: I think that //

26/1- It was a wonderful (day) time (It was a wonderful time) :: because (^^^^) at

Balbeque sometimes (we) (we take a) (we go) (^^^^) we went camping //

27/1- // and we have to talk (^^^^) (to talk) in English //

28/1- // So (^^^^) (in nineteen) no, two thousand and five my friend Vera asked me :: to go to Federal at EDUCONLE //

29/1- // and I went to EDUCONLE //

30/1- // and I started :: to (teach in English again) (^^^^) study English again //

31/1- // I have a lot of expectations here (^^^^) in EDUCONLE. //

32/1- // (^^^^) (^^^^) (I hope) I hope :: that EDUCONLE (^^^v) can help me :: to

(^^^^) learn how to teach, how to [make] (^^^^) to do a project and how to have a (^^^^) different methodology to in the classrooms.

33/1- // and (^^^^) I hope :: that (^^^^) (teachers can go) (^^^^) (^^^^) (^^^^) that here at EDUCONLE (^^^v) I can learn :: how to () make my classes better

and to do the students like :: more to study English, ok?

Narrativa oral versão 01

Parâmetros numéricos para a verificação da fluência, complexidade gramatical, complexidade do vocabulário e precisão

Nº de unidades-F	33
Nº de orações subordinadas	17
Nº de unidades –F contendo erros	22
Nº de unidades- Fsem erros	11
Nº de palavras	366
Nº de pausas não-fluentes	34

Narrativa oral 01

Complexidade gramatical	Nº de orações subordinadas dividido pelo número de unidades-F	0,51
fluência	Nº de pausas não-fluentes dividido pelo número de unidades-F	1,3
Complexidade do vocabulário	número de <i>types</i> dividido pela raiz quadrada de <i>tokens</i> multiplicado por dois	Types= 130 Tokens= 366
precisão	Nº de unidades-F sem erros dividido pelo nº de unidades-F contendo erros.	0,5

Narrativa oral 2

1/2 // Well, I started (^^^^) to study English :: when I was a teenagers

2/2- // and I studied English (^^^)() {at} {I studied} at Blue moon //

3/2- // and (^^^^) () well {I } (^^^^) () get interested in English :: because (^^^^) when I was a child :: I listen and (^^^^) (saw)hear (^^^^) some people talking in English //

4/2- I think :: I found it interesting and beautiful so :: I was interested :: to learn English and to talk in English

5/2- // (And (^^^^) (and when I...) my classes was :: I have a dialogue so after the dialogue we have a grammar (^^^)(^^^) after the grammar we have some points to talk about the grammar //

6/2- (^^^)(the lesson ...) (^^^^) the classes was :: about you repeat , you listen

and talk, ok? //

7/2- // I () I think :: it (^^^) affect my learn //

8/2- // (I think it is) () (^^^^) I learn :: how to produce (^^^^) (to..) (^^^^) () (how to...) (^^^^) only how (^^^^) to repeat , ok? //

9/2- I think :: I have to produce, ok? :: just (^^^^)what I've learned, ok? //

10/2- // After that I (^^^^) I studied at Blue Moon for five years //

11/2- // then I give up for Blue Moon //

12/2- // and I went to another course, free course. //

13/2- // There is a teacher :: who worked at Blue Moon //

14/2- // and I (^^^) started studying English with him //

15/2- // (And) and in that time I (^^^) started :: to read another some books (^^^)

(^^^) some interesting books like Dallas, Citatel /

16/2- // (^^^^) and I started :: to read in this book

17/2- when I was at Blue Moon :: I watch some movies. //

18/2- // I went to the movies and stay there a long time :: to just listened (^^^^) the

film

19/2- // I remember :: once that I went to “ International English house” and there is a film that (^^^^) Et.

20/2- // And we can (^^^^) watch the film and just listen, ok //

21/2- // And I start :: to understanding something in that time. //

22/2- // (^^^) I watch film //

23/2- // there wasn't (^^^^) (^^^^) CD, video in that time.

24/2- // I feel so happy in that time

25/2- and (^^^^) we can learn, you can listen

26-// (and now you can...) (^^^^) you feel (^^^^) happy and satisfied. //

Complexidade gramatical	Nº de orações subordinadas dividido pelo número de unidades-F	0,5
fluência	Nº de pausas não-fluentes dividido pelo número de unidades-F	0,8
Complexidade do vocabulário	número de <i>types</i> dividido pela raiz quadrada de <i>tokens</i> multiplicado por dois	Types= 211 Tokens= 859
precisão	Nº de unidades-F sem erros dividido pelo nº de unidades-F contendo erros.	0,44

NARRATIVA ORAL versão 03

01/03- I started studying English :: when I was fifteen years old.//

02/3- I went to (^^^^) Blue Moon. //

03/03- I studied at Blue Moon. //

04/03- I start to study English :: because [I like to see] I like :: to hear (^^^^) English songs //

05/3- // and (^^^) I like :: to sing the songs//

06/03- // (and (^^^) at the time it was...) when I was a child :: (I heard) I heard (^^^^) a guy :: (to read (^^^^) to listen music in English //

07/03- and I started to be interesting (about the) (^^^^) about the () the language ok?

08/3- // So I went there //

09/3- // and I start to study to :: when I was fifteen years old.//

10/03- // (^^^) Blue Moon (is... was) a course of (^^^^) English (^^^) foreign languages, ok? //

11-/3- And people go there :: to study English, Spanish, ok?

12/3- // Nowadays they teach computers, ok? //

13/3- (^^^) I stayed there for five years (^^^) five years :: I think //

14/3- (^^^) and I feel very comfortable there //

15/3 so sometimes the classes is always with grammar (^^^^) speaking and listening and () (^^^^) writing. //

16/3- (But we have to write something very) it was (^^^^^) like skills

17/3- // we have the steps.//

18/3- // Start with simple present, simple past, present continuous ,//

- 19/3- it's like that // .
- 20/3- And we have a grammar lesson, too. //
- 21/3- // The conversation class was :: (^^^^) some questions you have to answers,
ok? //
- 22/3 (^^^)^ questions like how old are you
- 23/3- and you have to answers that questions //
- 24/3- I stay there for five years
- 25/3- so // (I went to) I went to another course of English //
- 26/3- it was a teacher (who teaches English) (^^^^) :: who was teaching English [in]
at Blue Moon //
- 27/3- (she...) (^^^^) He went out and take some students :: to teach for this students //
- 28/3- // And then I stay with him one years :: I think , //
- 29/3-// I can't remember.
- 30/3-It was very interesting in that time .//
- 31/3- The book was very different. //
- 32/3- And I have some reads. //
- 33/3- // (Sometimes I take some) (^^^^) I took some books like (^^^^) Dallas, and others books to read //
- 34/3- // (I..., I...) I read some books //
- 35/3- and at that times I start to read //
- 36/3- and (^^^)^ before I start to go to the movies and listen (^^^^) the movies without leaving the writings at the top of the (^^^^) (the... the) (at the top.... at the top of the) . //
- 37/3- // I listen movies,//
- 38/3- // I stay there sometimes //
- 39/3- I feel so happy .//
- 40/3- So I read books , listen films //
- 41/3- and I remember :: that one day there was a course in Barreiro, English Plus,
and at Saturdays night , Saturdays or Fridays I don't remember , some days at night (^^^)^ they pass some films in English //
- 42/3- and, I went there :: to see ET, ok? //
- 43/3- (^^^)^ and it was free for anyone to go there
- 44/3- if you want to :: (you can go), you could go there //
- 45/3- (^^^)^ and it was very good to that experience //
- 46/3- so, I went to the university //
- 47/3- I stopped to study English at course //
- 48/3- and I () (do) I did my vestibular and I passed //
- 49/3- and I start to study English at FPRT.
- 50/3- It's very difficult for me in that time :: because (^^^^) the English class, the
language, the classes is very easy for me :: because the teacher teaches only
verb to be simple present, grammar //

- 51/3-** (and we don't have) (^^^^) I didn't have challenge :: to study that // so,
sometimes (I..I) (I didn't went to) I didn't go to class //
- 52/3-** I stopped (to) to read books, ok? //
- 53/3-** // And I started to study more (^^^^) Portuguese letracy and grammar Portuguese and Latin and (anothers) (^^^^) anothers (^^^^) lessons :: that was very important for me in that time // .
- 54/3-** And I didn't (^^^^) have money :: to study English (^^^^) at (^^^^) outside in the courses, ok? Free courses :: because the university was very expensive and I have to pay the university //
- 55/3-** so, I think :: (I lost) I lose (^^^^) many things :: that I've learn before my day. //
- 56/3-** So at the end of my course and (^^^^) before I graduate :: I started to working as an English teacher :: because in that time (there is) there wasn't many English teachers in (^^^^) () (in the) in the schools .
- 57/3-** // So they go in your house and ask you: " teach for me, please, .) I need some) I need teachers, ok? //
- 58/3-** So (I start to study English) (^^^^) I start to work as an English teachers,
- 59/3-** // then I graduated //
- 60/3** (^^^) I was English teacher // ,
- 61/3-** I continue to work as an English teachers //
- 62/3-** and I could work in the morning, in the afternoon and at night // .
- 63/3-** It was very tired // ,
- 64/3-** I work so hard in that time //
- 65/3-** but I can save money, wow! Ok? //
- 66/3-** And it's the time that dollar was very very high.//
- 67/3-** I bought many many dollars in that time.//
- 68/3-** But (I can't go anywhere) I couldn't go anywhere :: because I didn't have time,
ok? //
- 69/3-** // And to teach English in that time it's very easy for me, too :: because I have a book, and I have a tape and I teach :: for what the book was asking me //
- 70/3-** // It is not necessary (to... to):: to practice my English ,//
- 71/3-** // I didn't practice my English //
- 72/3-** (and I started to) My English was begun very very poor //
- 73/3-** so, I stopped to working in the morning in the afternoon and at night, all day long. //
- 74/3-** I work only in the morning and in the afternoon. //
- 75/3-** And I start to work again English at Balbeque //
- 76/3-** .Balbeque was very very wonderful :: to study there :: because (^^^^) sometimes we go camping //
- 77/3-** // and we have to talk in English and (^^^) I have to read, I have to study,
- 78/3** // it was good , ok?//
- 79/3-** I think (I can):: I could improve my English in that time.
- 80/3-** So I stopped to study English again //
- 81/3-** and (a few)a few years later my friends Vera ask me :: to go to EDUCONLE and I went there (^^^^) to study .//

- 82/3-** I was very anxious :: because I at Federal // .
- 83/3-** (I could I was) (^^^^) () I have a lot of hopes to in that course //
- 84/3-** // So I think :: the lessons on Friday was very very important for me and for my (^^^^) my professions, for my teacher, for my students. For me and for my students. //
- 85/3-** I learn so much on (^^^^) with the lessons on Fridays, methodology lessons.//
- 86/3-** So (^^^)^ On Saturdays the language lesson the first year year was very very good,
- 87/3-** // I feel so happy in the first year.//
- 88/3-** I think :: I can improve very much.//
- 89/3-** I think :: the classes are very intelligent //
- 90/3-** and even (we are) (^^^^) we have a poor English, we can't speak (^^^^) well :: we have to read some books (^^^)^ //
- 91/3-** (and we have) the teachers (^^^^) make us to (^^^^) (^^^^):: to improve our English //
- 92/3-** (we have) we have a challengens (^^^^) challenge (^^^^) lessons and exercises :: I think that ok? //
- 93/3-** We don't have (^^^^) grammar lessons
- 94/3-** and we don't study only simple present, simple past, present continuous ,
- 95/3-** I think :: it's very poor, ok? //
- 96/3-** (^^^)^ so I could :: (^^^^) improve my English in the first year .
- 97/3-** The second year the only (the) () (the) () the second year only () Friday lessons, methodology lessons was interesting :: because I have to read, and I have to speak and (^^^^) it's more challenging :: to do that //.
- 98/3-** // On Saturdays morning I was very very lazy at the second year :: because : when I (I wake) (I woke) I wake up in the Saturday morning and I thought :: that (I went) I need to go to University, I need to go to university :: to start to learn verb to be, simple present, present continuous, I was very lazys //
- 99/3-** //and the classes was very vey boring ok? //
- 100/3-** They took (^^^^) too much time in some skills , ok? //
- 101/3-** (I thinkl it could) (^^^^) (and we) (we lose) I lost my interesting :: to go there //
- 102/3-** So I was study with my friend Rita , ok?
- 103/3-** // It was good and challenging // ,
- 104/3-** // (she always told me that), She always tell me :: that I am improving my English and I'm making (^^^^) a great progress //
- 105/3-** so I don't know :: if I'm making a good progress //
- 106/3-** but I think :: that I can (^^^^) now I can understand more English //
- 107/3-** // I can hear, //
- 108/3-** // sometimes I take some films (^^^^) and (I could) I can hear {the} the films without reading //
- 109/3-** (^^^^^^) and I listen music //
- 110/3-** and sometimes (^^^^) I understand the songs ok? Only listen , //

111/3- and I think :: (I can) I (start to make a good progress), I think :: I'm start to get a good progress //

112/3- and :: if my friend Rita stop to teach me :: I will run :: to take some courses and start to study English again //

113/3- I think :: I'm a hunter :: because I want to take (^^^)^ language, //

114/3- I want to start :: to learn language by myself.

115/3- And I think (I I go to internet and I go to television DVDs CD's the books and I think :: I'm a hunter now.

Narrativa Oral versão 03

Parâmetros numéricos para a verificação da fluência, complexidade gramatical, complexidade do vocabulário e precisão

Nº de unidades-F	115
Nº de orações subordinadas	58
Nº de unidades –F contendo erros	78
Nº de unidades-F sem erros	37
Nº de palavras	1269
Nº de pausas não-fluentes	46

Complexidade gramatical	Nº de orações subordinadas dividido pelo número de unidades-F	0,5
fluência	Nº de pausas não-fluentes dividido pelo número de unidades-F	0,4
Complexidade do vocabulário	número de <i>types</i> dividido pela raiz quadrada de <i>tokens</i> multiplicado por dois	Types= 285 Tokens= 1.269
precisão	Nº de unidades-F sem erros dividido pelo nº de unidades-F contendo erros.	0,47

NARRATIVA ORAL versão 04

01/4- When I was a child :: I listen some musics in English and I heard a man (^^^^^)() translate [the text] the music.

02/4- So I thought :: it fantastic.

03-4- When I was a teenager :: I started to study English at a school.
04/4- I liked it.
05/4- It was very interesting for me
06/4- and I listened (so much) many musics in English
07/4- I saw films
8/4- and (^^^^) () I studied English at that school ::until I was eighteen ,
 nineteen years old.
9/4- // I like the course (^^^^) in that time :: because It was interesting for me//
10/4- because (It was very) it was good in that time :: I think that
11/4- // (I can) I could (^^^^) :: learn (^^^)^ heard music //
12/4- //I love music //
13/4- // I had a class (^^^^)with music //
14/4- {I} I I think :: it was very interesting
15/4- //and (I have a) I have a lot of grammar //.
16/4- //My English course was grammar about present , past, simple past and
 some
 conversation, too.//
17/4- //We have some conversation//
18/4- // (I think that the topic about conversation (we don't call) (^^^^)
 {challenge}
 (^^^^) {challenge} (^^^^) subject to talk about (We don't have) :: we didn't
 have} //
19/4- // we didn't have (^^^^) stories, games //
20/4- // and (^^^)^ I think :: it () (could be...) (^^^^) we had (^^^^) to learn
 English in that time but, we didn't have//
21/4- // {Sometimes I went } sometimes I went to the movies //
22/4- // and I saw films two three time (^^^)^ (^^^)^ :: to improve my listen ::
 because we (we don't) we didn't have videos and dvd's in that time
23/4- // so I went to the movies :: to learn English // .
24/4- // So I went to University //
25/4- // When I went to university :: I think :: English was (^^^^) very very easy
 for
 me in that time :: because (^^^^) () we study only verb to , simple past //
26/4- // [we don't have] we didn't have (^^^^^^) a conversation class
27/4- // it has only grammar//.
28/4- //The classes wasn't serious //
29/4- //It's so easy :: to study English//
30/4- // The students went there :: to take () the graduate, only that.
31/4- // When I start to study literature :: I thought :: it was more (^^^^^^)
 interesting
 :: because I had to read text , romances
32/4- // and I though :: it was very interesting //
33/04- // and I liked :: so much to study that //
34/4- // When I was in University (I can't pay payed) :: I couldn't pay another
 course
 (^^^)^ Englis course :: so I stopped to study English //
35/4- // I can't pay for it //
36/4- //Then I finish my course //

- 37/4- //and I start to work as English teacher //
- 38/4- //and I work in the morning in the afternoon and at night //
- 39/4- //and I didn't have :: time to study English //
- 40/4- // so I have a break for it//
- 41/4- // and (I lost some) (^^^^) (lost my my) I lost interesting //
- 42/4- // I think :: I lost my English in this time //
- 43/4- // And then I start to study English again at another course (^^^)//
- 44/4- // and I thought :: it was more (^^^^^)^ challenging ,more interesting :: because
in this course I can (^^^^^)^ listen music , watch video //
- 45/4- // (the, the, the) the classes (was more) were more interesting //
- 46/4- // (and sometimes we have a) we have ::some parties to go//
- 47/4- // and we have to talk in only in English//
- 48/4- // and (we have to go to) we have to go to a house and stay there//
- 49/4- //there are always some jokes and something like that//
- 50/4- // It's so interesting //
- 51/4- // Then I stop there //
- 52/4- // So I went to educonle//
- 53/4- //a friend of mine invited me :: to (^^^^) go to EDUCONLE // .
- 54/4- // and I think :: it's very important for me :: because in that time I was studying
English :: for (^^^)^ activity to implement in school
- 55/4- //and I think :: (that I was) (^^^^) (I need to) (^^^^^) [to do] to study more //
- 56/4- // and (^^^) the first year (I was...) (I, I,) I think :: EDUCONLE was (^^^^)
very good for me
- 57/4- // and I learn a lot of things in that time //.
- 58/4- I think :: that (I,) when I have to read a lot in English (I, I have) I have to write
a lot of in English
- 59/4- //and it help me :: to understand more English and (^^^^) to improve my English //
- 60/4- // and (^^^)^ EDUCONLE help me in my course with my students //
- 61/4- // I learn :: a lot of ways (to, to) (^^^^) to teach in English (to) ()and to () to find another way to teaching in English
- 62/4- and to be my authentic (^^^^) students and (^^^^) as a teacher and as a English learner .
- 63/4- // And in the first year it was great/ /
- 64/4- // I think :: that the classes on Fridays was :: the best classes I had //
- 65/4- // A friend of mine told me :: (that I) (she) (^^^^) (she liked a lot) (^^^^) (^^^^) she liked a lot (^^^^) the classes on Saturdays //
- 66/4- and (I think) I told :: her that the classes on Saturdays (^^^^) was (^^^^) better :: because we can (^^^^) learn (^^^^) a lot of methodology (in) in English //
- 67/4- //and (^^^^) and on Saturdays, (the classes was) the first year, the classes was so good (^^^)^ //
- 68/4- // I learn :: how to practice what we (^^^^) learn on Friday //

69/4- So in the second year (I don't ...) (I think only...) because on Friday was good

because I think it was very very (^^^^) it's not motivated the classes on Saturdays .

70/4- //The classes on Saturdays was very very boring //

71/4- //and I really don't like it.

72/4- // I think :: (the people I the first year) the teachers in the first years was (^^^^) more (^^^^) how do I say? (^^^^) Enthusiastic (^^^^) (^^^^) to teach :: than the people in the second year, ok?

73/4- //So In the second year of EDUCONLE I think :: it was good only on Fridays,

just because this://

74/4- //An the class was very large (^^^) //

75/4- // in the first year the class was (^^^^^) (not so) it's not big //

76/4- // It's a small class //

77/4- // (I think it) I think :: it 's help us, ok? More than

78/4- //I went to EDUCONLE :: just to to learn (^^^)^ something (^^^)^ to ()

because I need I think :: I really need (to learn () to learn (^^^^) [more than] (I, I,) I (^^^^) to learn more (^^^^) how to teach, how to to (^^^^)learn

more English

79/4- //(^^^)^ I think the class on the second years was very large //

80/4- //and(the students) there are some students :: that (^^^^) didn't know (^^^^)

English //

81/4- //(^^^)^ I think :: They are in the first stage //

82/3- //and some people are (^^^^) () no more English than {this} (^^^)^ this one //

83/4-// The teachers teach only (^^^^) grammar//

84/4- // {the} () the classes was not motivated //

85/4- // we stayed sometimes(to see) (^^^^^^) there //

86/4- // and I think :: (we don't have) we didn't have (^^^^)so many attentions, ok?

as we need //

87/4- // and I think :: (^^^^) (^^^^) because I could be more motivated (more...) //

88/4- // I thought :: that something like more intelligent , ok? //

89/4- // we can take more (^^^^^^) classes sometimes, //

90/4- // (I think it is) (^^^^) sometimes I think :: the people didn't prepare the classes, ok? //

91/4- //Sometimes I thought that //

92/4- // (I don't know) I didn't know much English but I can understand English //

93/4- // I think :: I could understand English what people say //

94/4- // I think :: I (^^^^^^) (need to more) () (I need more) (^^^^^) more difficult

Complexidade gramatical	Nº de orações subordinadas dividido pelo número de unidades-F	0,6
fluência	Nº de pausas não-fluentes dividido pelo número de unidades-F	0,53
Complexidade do vocabulário	número de <i>types</i> dividido pela raiz quadrada de <i>tokens</i> multiplicado por dois	Types: 224 Tokens= 1.088
precisão	Nº de unidades-F sem erros dividido pelo nº de unidades-F contendo erros.	0,32

Narrativa escrita 01

1/1- //My interest for learn English happened early. //

2/1- //I knew people :: that speak English//

3/1- //I started to study English in the fifth grade//

4/1- //When I was tenagers :: I start to study at English course//

5/1-//After the English course I went to college.//

6/1- //The classes in university, letracy course, were not interesting.//

7/1- //I have already know the four habilities//

8/1- //All things that are taughting :: I kew.//

9/1- // I work as an English teacher since 1988//

Nº de unidades-F	9
Nº de orações subordinadas	3
Nº de unidades -F contendo erros	6
Nº de unidades-F sem erros	3
Nº de palavras	72

Complexidade gramatical	Nº de orações subordinadas dividido pelo número de unidades-F	0,34
fluência	Nº de palavras dividido pelo número de unidades-F	8
Complexidade do vocabulário	número de <i>types</i> dividido pela raiz quadrada de <i>tokens</i> multiplicado por dois	Types 366 Tokens 130
precisão	Nº de unidades-F sem erros dividido pelo nº de unidades-AS contendo erros.	0,5

Narrativa escrita 02

1/2 - // I was a Child :: I hear many people talked in English//

2/2- //In that time all the music was in English.//

3/3- //And I received all the American influence ::Than I enjoying to English//

4/2--//When I was teenager :: I go to English course "Blue Moon" //

5/2- //and I stayed there during 5 years.//

6/2- //It was a good experience //

7/2- //In that time don't have Video players//

8/2- //and the listen was done only on toca fita//

9/2- //I didn't study English alone.//

10/2- //I do al my exercises at the classroom or at home.//

11/2- //but I only do my school activities//

12/2- //After that I went to another English course//

13/2- //and I stayed there about 2 or 3 years :: to improve my listen.//

14/2-// I thought :: it was very good for me.//

15/2-/ I could :: to improve my English.//

16/2-//I went to the movies.//

17- //and I watch the movies 2 or 3 times.//

18/2- //So I went to the university.//

19/2- //The English class was boring//

20/2- //and I lose my interested in learn English :: because all things that was teaching I knew//

21/2- //I had only interested in English literature. //

22/2- //I read all the books :: that my English literature ask me to read//

23/2-//I started to work as an English teacher//

24/2- //and I didn't study English. //

25/2- //I didn't practice my English :: so I lose my most knowledge.//

26/2- //I thought :: that I needed :: to work hard //

27/2- // and I didn't give any importance :: to continue my self-study//

28/2- //Much time pass//

29/2- //and I go to a free course //

30/2- //made a test and entered in advanced. //

31/2- //I loved the class//

32/2- //I moved my course .//

33/2- //and went to Balbeque. //

34/2- //In Balbeque had many interested activities.//

35/2- //Then I come to UFMG:: to do a course "educonle" //

36/2-// the more important reason is :: because I had to do a project //

37/2- //and I didn't know to do //

38/2- //so I come to EDUCONLE :: to know the answer//

Nº de unidades-F	38
Nº de orações subordinadas	13
Nº de unidades –F contendo erros	25
Nº de unidades- F sem erros	13
Nº de palavras	295

Complexidade gramatical	Nº de orações subordinadas dividido pelo número de unidades-F	0,34
fluência	Nº de palavras dividido pelo número de unidades-F	0,76
Complexidade do vocabulário	número de <i>types</i> dividido pela raiz quadrada de <i>tokens</i> multiplicado por dois	Tokens: 295 Types: 132 =
precisão	Nº de unidades- F sem erros dividido pelo nº de unidades- F contendo erros.	0,52

Narrativa escrita 3

- 1/3- //When I was a child :: I heard a friend of my family talked in English.//
- 2/3- // In that moment I started being interesting :: about learn English.//
- 3/3- //I used to hear many American music //
- 4/3- //and I loved them.//
- 5/3- //When I was about 15 years old :: I started studying English at Blue Moon.
//
- 6/3- //I studied there about 4 or five years//
- 7/3- //The class used to be very interesting in that time.//
- 8/3- //We studied the vocabulary, grammar and listening. //
- 9/3-//The conversation class used to be about the text :: that I readed//
- 10/3- //Than I went to the college.//
- 11/3- //I study Letters in a particular University.//
- 12/3- //My English class was very boring :: because they were so easy for me.//
- 13/3 -//There wasn't no conversation class. And no listening //
- 14/3- //and the teacher taught only a basic English.//
- 15/3- //I graduate and became an English teacher.//
- 16/3- //I worked a lot.//
- 17/3- //Then I went a free course //
- 18/3- //and I loved the class.//
- 19/- //3I read interesting books //
- 20/3- //and I watched films in English.//
- 21/3- //I used to listen to music too.//
- 22/3- //I changed my course//
- 23/3- //and went to other English course.//
- 24/3- //The course had some interesting activity like go camp and go to the restaurant and talking in English.//
- 25/3- //One day a friend of mine invited me :: to study at EDUCONLE.//
- 26/3- //I thought :: it was a good opportunity to improve my English and learn strategy to teach English//
- 27/3 //Ithink :: the most important class is on Friday :: because we have methodology class//

28/3- //and I learn :: how to prepare creative classes.//

29/3- //I think :: educonle is good for me :: because I learn :: that I can improve my

English alone //

30/3- //and I have many instrument on the internet.//

31/3- //Studying at EDUCONLE makes me feel like a spy :: because I look for many

ways to improve my English and become a better teacher//

Nº de unidades- F	31
Nº de orações subordinadas	13
Nº de unidades –F contendo erros	10
Nº de unidades-F sem erros	21
Nº de palavras	311

Complexidade gramatical	Nº de orações subordinadas dividido pelo número de unidades-F	0,42
fluência	Nº de palavras dividido pelo número de unidades-F	10
Complexidade do vocabulário	número de <i>types</i> dividido pela raiz quadrada de <i>tokens</i> multiplicado por dois	Tokens= 311 Types= 137
precisão	Nº de unidades-F sem erros dividido pelo nº de unidades-F contendo erros.	2

Narrativa 4 escrita

1/4- //When I was a child :: I heard a man translate a song.//

2/4- // I was interesting :: to learn English.//

3/4-//In that time we heard a lot of songs in English on the radio//

4/4- //and I loved those songs.//

5/4- //I grew up//

6/4- //and I became a teenager//

7/4- //So I started studying English in a free course.//

8/4- // It was funny//

9/4- //and I loved that time//

10/4- //My class was in English//

11/4- //And I had teachers of many countrys like South Africa England and so on.//

12/4- //The lessons was grammar, listening, writing and reading//

13/4- //The lessons was very boring :: because we have to repete so many times the same things. //

14/4- //The best class was music :: that we could learn :: how to say anouther words.//

15/4- //Sometimes I went to the movies//

16/4- //and I saw a film in English //

17/4- //And I didn't read the translate :: so because I want :: to educated my ears to listenting in English//

18/4- .//The fist time I could understand a word :: I felt so happy//

19/4- //So I went to the university//

20/4- //and I lost my interesting to English in that time :: because english at the university was so easy//

21/4- //and I need something more difficult :: to improve my English in that time//

22/4- //I love Literacy class :: because I read some books in English//

23/4 - //and it was more challenge for me.//

24/4 -// In those time I couldn't play for my free course :: so I gave up//

25/4- //and studied only at the university//

26/4- //When I graduated :: I worked so much //

27/4 -//and I didn't had time :: to study and to practice my English.//

28/4- //One day I thought :: that I needed :: to improve my English//

29/4- //and went to Balbeque//

30/4-//and did the text . //

31/4- //Then I started studying English again //

32/4- //It was funny and very diferent for the first school :: Because I had a party. //

33/4- //sometimes we went camping.//

34/4- //and we spoke English all the time//

35/4- //So I went to educonle.//

36/4- //I learnt so much there.//

37/4- //I read interisting text.//

38/4- //I learnt ::how can I studying by myself :: How can I be a better teacher //

39/4- //and I think :: my classes become more intersting.//

40/4- //I had a good experience in the first year :: because I have to read a lot to write many text and the classes was in English. //

41/4- //So we spoke all the time in english. //

42/4- I think :: the classes on Fridays was more important than the classes on Saturdays.

43/4- //But on the first years our teachers was so criative and good :: so I couldn't miss any class.//

44/4- //I learnt :: that we need to be dynamic :: if we want that our student like our class//

45/4- //On the second year I think :: only the classes on Fridays could help me :: to improve my English. //

46/4- //I Think :: the classes on saturdays was very boring//

47/4- //so I didn't like it at all.//

48/4- //I think :: sometimes the classes wasn't prepared.//

49/4 -//Today I want :: to be a better teacher.//

50/4-// And I know :: to improve my English by myself. //

51/4- //So I want :: to study more and to practice my English //

Nº de unidades-F	51
Nº de orações subordinadas	29
Nº de unidades –F contendo erros	20
Nº de unidades-F sem erros	31
Nº de palavras	497

Complexidade gramatical	Nº de orações subordinadas dividido pelo número de unidades-F	0,51
fluência	Nº de palavras dividido pelo número de unidades-F	9,8
Complexidade do vocabulário	número de <i>types</i> dividido pela raiz quadrada de <i>tokens</i> multiplicado por dois	Tokens= 497 Types= 163
precisão	Nº de unidades-F sem erros dividido pelo nº de unidades-F contendo erros.	1,55

ANEXO VI - Índice de ocorrências de não marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares nas versões orais e escritas das narrativas de aprendizagem

NARRATIVA ORAL 1

não- marcação da forma de passado dos verbos regulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
start	6	2	-
study	1	0	-
work	2	2	-
stay	1	1	-
ask	1	1	-
stop	3	0	-
decide	1	1	-
			-
total	15	7	47%

Não- marcação da forma de passado dos verbos irregulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
be	5	1	-
Have to	1	1	-
go	5	0	-
don't	1	0	-
			-
total	12	2	16%

NARRATIVA ORAL VERSÃO 02

não- marcação da forma de passado dos verbos regulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
start	10	2	
study	4	0	-
listen	1	1	-
Affect	1	1	-
learn	1	1	-
Work	4	1	-

Watch	2	2	-
Stay	3	2	-
rent	1	1	-
Lend	1	1	-
Talk	2	1	-
stop	1	0	-
decide	1	1	-
like	2	2	-
ask	1	1	-
help	2	0	-
			-
total	37	17	46%

Não- marcação da forma de passado dos verbos irregulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
be	17	0	-
get	1	1	-
hear	1	1	-
find	1	0	-
have	7	6	-
Have to	4	3	-
give	1	0	-
go	8	0	-
There to be	7	5	-
feel	3	2	-
don't	3	0	-
lose	2	0	-
choose	1	0	-
come	2	1	-
think	1	0	-
can	6	5	-
			-
total	63	24	38

NARRATIVA ORAL VERSÃO 03

não- marcação da forma de passado dos verbos regulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
start	13	9	-
study	1	0	-
listen	2	2	-
WORK	2	2	-
Stay	4	3	-
stop	2	0	-
like	3	2	-
ask	1	1	-
Pass	2	1	-
Graduate	2	1	-
Continue	1	1	-
want	1	1	-
			-
total	34	23	67%

Não- marcação da forma de passado dos verbos irregulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
be	29	9	-
hear	2	1	-
have	5	5	-
Have to	9	9	-
go	9	3	-
There to be	1	1	-
feel	3	3	-
don't	7	2	-
lose	1	1	-
can	5	1	-
take	5	3	-
read	2	0	-
Do	1	1	-
Teach	3	3	-
buy	1	1	-
make	1	1	-
			-
total	84	44	52%

NARRATIVA ORAL VERSÃO 04

não- marcação da forma de passado dos verbos regulares

Verbos	Ocorrências	Não-marcação	% de não marcação
start	4	2	-
study	2	1	-
listen	1	1	-
WORK	1	1	-
Stay	1	1	-
stop	2	1	-
like	6	3	-
help	1	1	-
finish	1	1	-
invite	1	1	-
learn	4	3	-
need	3	3	-
			-
	27	19	70%

Não- marcação da forma de passado dos verbos irregulares

Verbos	Ocorrências	Não-marcação	% de não marcação
be	36	3	-
hear	1	0	-
have	8	6	-
Have to	4	2	-
go	6	0	-
There to be	2	2	-
don't	9	0	-
lose	1	0	-
think	4	0	-
see	2	0	-
can	6	3	-
Tell	1	0	-
make	1	0	-
			-
total	81	16	19%

NARRATIVA ESCRITA - VERSÃO 01

Não- marcação da forma de passado dos verbos regulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
start	2	1	-
happen	1	0	-
			-
total	3	1	33%

Não- marcação da forma de passado dos verbos irregulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
know	1	0	-
speak	1	1	-
be	2	0	-
go	1	0	-
			-
total	5	1	20%

NARRATIVA ESCRITA VERSÃO 02

Não- marcação da forma de passado dos verbos regulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
talk	1	0	-
receive	1	0	-
stay	1	0	-
watch	1	1	-
ask	1	1	-
start	1	0	-
need	1	0	-
enter	1	0	-
total	8	2	25%

Não- marcação da forma de passado dos verbos irregulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
be	5	0	-
go	5	2	-
Don't	4	1	-

do	3	2	-
think	2	0	-
can	1	0	-
lose	2	2	-
have	2	0	-
Have to	1	0	-
make	1	0	-
come	2	2	-
			-
	28	9	32%

NARRATIVA ESCRITA VERSÃO 03- Abril/2006

Não- marcação da forma de passado dos verbos regulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
talk	1	0	-
study	2	1	-
graduate	1	1	-
work	1	0	-
change	1	0	-
start	2	0	-
invite	1	0	-
watch	1	0	-
love	2	0	-
total	12	2	16%

Não- marcação da forma de passado dos verbos irregulares

Verbos	Ocorrências	Não- marcação	% de não marcação
be	5	0	-
hear	1	0	-
go	3	0	-
There to be	1	0	-
teach	1	0	-
become	1	0	-
Read	2	1	-
have	1	0	-
think	1	0	-
total	16	1	6%

Não-marcação da forma de passado dos verbos regulares e irregulares-narrativa escrita versão 03

Narrativa escrita versão 04

Não- marcação da forma de passado dos verbos regulares

Verbos	Ocorrências	Não-marcação	% de não marcação
love	2	1	-
start	2	0	-
stay	1	0	-
watch	1	1	-
need	1	1	-
study	1	0	-
graduate	1	0	-
work	1	0	-
total	10	3	30%

Não- marcação da forma de passado dos verbos irregulares

Verbos	Ocorrências	Não-marcação	% de não marcação
be	15	0	-
hear	2	0	-
grow	1	0	-
become	1	1	-
have	3	1	-
Have to	1	1	-
can	6	0	-
go	6	0	-
see	1	0	-
Don't	4	0	-
fell	1	0	-
do	1	2	-
think	2	0	-
lose	1	0	-
know	1	0	-
read	2	0	-
give	1	0	-
speak	2	0	-
learn	3	0	-
	54	5	9%

ANEXO VII - Entrevista em português

1-Entrevistadora: Bianca, eu quero que você faça uma coisa para mim. Pense na sua experiência de aprendizagem com a língua inglesa desde quando você começou. Eu gostaria que você dividisse sua história de aprendizagem em capítulos e desse títulos a esses capítulos, ok?

Bianca: Eu acho que o primeiro capítulo foi na minha adolescência .

2- Entrevistadora : Qual o título que você vai dar a essa parte de sua aprendizagem?

Bianca: Inglês enquanto eu era adolescente, porque foi o período em que eu comecei a aprender inglês simplesmente porque eu queria e porque eu gostava do inglês.

3-Entrevistadora: Que título você daria a este capítulo?

Bianca: A vontade de aprender Inglês.

4-Entrevistadora: Ok, este capítulo se chama a vontade de aprender inglês. O que você falaria sobre esse capítulo?

Bianca: Esse capítulo foi importante na minha vida (é é) porque na época (é é) porque na época eu não tinha condição de pagar um cursinho de inglês, os cursos de inglês eram caríssimos e somente para pessoas que tinham um poder aquisitivo bom, certo? E teve uma época que eu consegui um a bolsa e comecei a estudar na Blue Moon. Acredito que nem era bem uma bolsa, porque agente ajudava na secretaria, atender telefone, alguma coisa assim, porque eu era bem adolescente na época e sem experiência, então o que fazia era isso. E isso, essa bolsa, foi interessante para mim. Estar desenvolvendo aquilo que eu queria para minha vida que era o inglês, de estar fazendo o curso de inglês. Era muito interessante, eu tinha contato com várias pessoas que tinham [...] que moravam fora do Brasil, pessoas que até eram estrangeiros mesmos que vinham para o Brasil, eu acho que esse primeiro capítulo da minha vida foi bem interessante resumido desta forma.

5- Entrevistadora: E o que você fazia nesta época pra aprender? Neste capítulo da “Vontade de Aprender”?

Bianca: Bem, não fazia muita coisa interessante, porque era bem aquela coisa de gramática, você ia aprender os exercícios que eram para ser feitos, ah, ouvir músicas, eu gostava de tá fazendo exercícios de estar fazendo essas atividades, de ler alguns livrinhos que eram dados em sala de aula, que eles mandavam a gente ler, alguma coisa assim.

6- Entrevistadora: Você tinha que idade nesta época?

Bianca: Eu tinha 15 anos

7- Entrevistadora: e fora da sala você fazia alguma coisa?

Bianca: Era só as atividades que eram pedidas, a gente não tinha muito acesso. Mais tarde é que eu começo a assistir filme. Eu ia para o cinema assistia filme duas três vezes, uma vez eu lia a legenda, outra vez eu não lia mas, eu acho que isso era mais tarde bem mais tarde

8- Entrevistadora; Então não foi neste primeiro capítulo?

Bianca: Não, não foi

9- Entrevistadora: E o segundo capítulo? Você chama de quê?

Bianca: o segundo capítulo pode ser a questão da consciência de você estar aprendendo inglês.

10- Entrevistadora: Mas dê um nome para este capítulo. Qual o nome que você daria?

Bianca: O Vôo para segunda língua. Eu acho que foi a época em que eu comecei ler livros mesmos, saí do Blue Moon, fui para outro cursinho e comecei a pegar livros de história tipo Dallas, na época usava muito isso, tem um livro que eu tenho ele lá em casa até hoje, revistas Newsweek, Times

11- Entrevistadora: nesta época você já estava com quantos anos?

Bianca: Eu já estava com 18 ou 19 anos e já começava também a assistir filmes e começava a falar , também, mais. A me soltar mais na língua estrangeira, na segunda língua. Acho que foi um período bem legal para mim. Depois eu entro para faculdade começo a fazer letras.

12- Entrevistadora: Nesse cursinho, você pegava livros pra ler, e como que era a Bianca aprendiz nessa época? do segundo capítulo?

Bianca: A Bianca, ela fazia as atividades não mais por obrigação, mas porque ela queria aprender, entendeu ? ela estava na busca do aprendizado, na época

a gente não tinha fitas, você tinha fitas de livro. Não tinha fitas como as que a gente tem hoje, que a gente tem mais acesso. Porque hoje em dia a gente tem mais acesso.

13- Entrevistadora: Tinha vídeo-cassete naquela época?

Bianca: Não, não tinha. O material que a gente tinha eram revistas, que eram caras. Newsweek, Time e livros, e as aulas eram mais interessantes. Eu acho que você tinha mais [...] as aulas de conversação eram mais interessantes. A gente não ficava só fazendo perguntas sobre o dia. Acho que foi o período mais legal do meu aprendizado de inglês

14- Entrevistadora: Agora deixa eu te perguntar uma coisa, voltando lá no primeiro capítulo que você diz assim: “ a vontade de aprender”. De onde vinha essa vontade? O que motivava essa vontade?

Bianca: Essa vontade vinha desde criança, acho que de ver as pessoas falando uma outra língua.

15- Entrevistadora: Mas você via onde?

Bianca: Eu tinha parentes, parentes ricos. Apesar de eu ser pobre eu tinha parentes ricos. Eu sou a prima pobre. Esse meu pessoal aprendeu e eu tinha vontade de fazer alguma coisa diferente. Eu achava bonito. Eu lembro uma vez que eu era menina e eu vi um cara traduzindo uma música. Eu achava aquilo bacanêrrimo. Então foi daí que surgiu a vontade.

16 Entrevistadora: Então neste capítulo o vôo para a língua estrangeira, você já não faz mais por obrigação, você muda de curso , e fora da sala o que você faz?

Bianca: Aí entra o cinema, de áudio-visual mesmo e de ouvir era só o cinema.

17- Entrevistadora : E você ficou nesse outro curso quanto anos?

Bianca: Acho que uns dois anos

18- Entrevistadora: e o terceiro capítulo?

Bianca: o terceiro capítulo foi a faculdade

19- Entrevistadora: E como você intitula esse terceiro capítulo ?

Bianca: O terceiro capítulo foi o retrocesso

20: Entrevistadora: O retrocesso porquê?

Bianca: Porque na faculdade era o seguinte: Eu não tinha como pagar a faculdade e o cursinho, certo? As aulas de inglês eram aulas simplesmente chatíssimas. Eu já conhecia tudo que o professor estava ensinando e eu não ia perder meu tempo de estar assistindo as aulas dele, eu ia me preocupar mais com a língua portuguesa, com a gramática (...) estudar mesmo porque era mais apertado que a matéria de língua inglesa. Na minha turma eram duas pessoas que sabiam inglês, o resto estava preocupado em colar e passar. Por isso que eu acho que nesse período foi um período muito complicado na minha vida, além de não ter dinheiro para pagar o cursinho, eu não tinha dinheiro era para nada

21- Entrevistadora: E quando você diz que as aulas eram chatas, eram chatas por quê?

Bianca: Eu lembro de um professor que tinha pavor dele. Ele tinha mania de bater na mesa, pegava o livrinho dele que ensinava (...) que ele tinha produzido para adolescente, que mesmo para adolescentes é um livro chatíssimo que eu jamais adotaria dentro de uma escola. E a mania de ficar batento na mesa e fazer agente repetir aquilo. Aquilo me irritava nas aulas. Eram aulas monótonas, não tinham criatividade, as aulas eram bem (...) desmotivantes mesmo. E era ensinado o bê a bá, mesmo. Era o verbo To Be, depois presente simples, depois o passado e era aquela coisa assim de gramática, certo? Aí depois vinha a professora de didática, que era um horror, todo mundo tinha pavor dela.

22- Entrevistadora: O que ela fazia?

Bianca: Ela virava para os meninos e falava: “ Vê se eu vou aprovar um professor deste para dar aulas de inglês? Essa coisa aí não sabe nem falar” Era mais ou menos por aí

23- Entrevistadora: Mas mesmo assim você decidiu dar aulas de inglês?

Bianca: Eu decidi por que (...) o inglês caiu um pouquinho na minha vida, sim. Foi bem engraçado. Quando eu me formei, não existia professor de inglês nas escolas. O inglês ainda era tido como a segunda língua, não tinha o valor devido, era dado só na sétima e oitava série e o segundo grau, ah “ saber falar inglês? Não, não precisa não” a matéria o menino faz se quiser, a matéria você

ensina do jeito que quiser, e não tinha professor. Então o que acontecia? Quem era formado em Português e inglês, eles acabavam dando as aulas de inglês. Eu lembro que teve uma vez que eu pedi pelo amor de Deus para não dar aula de inglês, eu pedi as aulas de língua portuguesa, daí uma semana a diretora me chama na sala dela e falou para mim: “ professora de língua portuguesa eu acho, professor de língua inglesa eu não acho.

24- Entrevistadora: E por quê você pediu aula de português?

Bianca: porque eu queria trabalhar um pouquinho com a língua portuguesa também. Não só no inglês, eu queria trabalhar também com a portuguesa

25- Entrevistadora: Quando você saiu daquele cursinho do segundo capítulo, que você saiu foi para a faculdade e parou com o cursinho porque você não tinha mais dinheiro então você tinha que idade mais ou menos?

Bianca: Eu já estava com 24 anos

26- Entrevistadora: Quanto tempo você ficou naquele cursinho?

Bianca: no segundo cursinho? Péra aí você tá fazendo pergunta difícil.

27- Entrevistadora: Você falou que ficou 5 anos no Blue Moon e no segundo cursinho?

Bianca: eu fiquei uns três ou quatro anos

28- Entrevistadora : Aí você foi para faculdade? Quatro anos, certo?

Bianca: É quatro anos. Na faculdade eu entrei com 24 e saí com 28

29-Entrevistadora: E aí você foi dar aulas de inglês , né?

Bianca: Eu já fui dar aulas antes mesmo de formar

30- Entrevistadora: E ai como foi sua relação com o conhecimento da língua?

Bianca: Aí eu me formei, fui trabalhar, fiz o concurso, na época eu fiz o concurso para inglês porque eu sabia que havia vagas para inglês no lugar para onde eu fiz inscrição e para português eu sabia que não tinha, e passei, eu passei em segundo lugar, para uma escola em Ibirité, aí fui chamada. Nesta época, mais tarde um pouquinho, eu voltei a estudar. Eu fiquei no Balbeque um ano. Eu fiz uma prova no Balbeque.

31 – Entrevistadora: Você lembra em que livro que você entrou no Balbeque?

Bianca: Eu não lembro, não. Mas eu tenho o livro lá em casa até hoje. Dynamic qualquer coisa. Fiquei no Balbeque um tempo. Tinha umas atividades legais no Balbeque. Uma vez eles levaram a gente para um acampamento, neste acampamento (...) Achei bem interessante (...) Eles colocaram em cada grupo pessoas de diversos níveis e tinha brincadeira jogos e você tinha que estar falando. Era bem interessante. Mas este período acho que foi um período bem morto na minha vida, em questão de aprendizagem

32- Entrevistadora: Por quê?

Bianca: Porque Bianca deixa de estudar, um pouco, um pouco não, bastante. Começa a ler só material didático e só livros e fora que às vezes eu ia à algumas palestras e essas palestras eram em inglês e dava legal para estar entendendo alguma coisa mas, era bem superficial

33: Entrevistadora: E tem mais alguma coisa sobre esse capítulo? O retrocesso?

Bianca: Não aí fecha o terceiro capítulo: o Retrocesso

34:Entrevistadora: E qual é o título do quarto capítulo?

Bianca: A ressurreição

35: Entrevistadora: Por quê esse título?

Bianca: De repente me aparece uma escola, e eu me achava assim, linda maravilhosa e ótima.

36: Entrevistadora: Você está dizendo que você se achava “ a professora?”

Bianca: EU me achava e os meninos também me achavam.

37- Entrevistadora: Por quê você se achava ótima?

Bianca: Eu não me achava ótima, os meninos me achavam ótima, e aí (...) o que que aconteceu, de repente eu me vi numa escola, tendo que montar um projeto que foi pedido pela secretaria da educação e eu não entendia nada daquilo que estava naquele maldito livrinho, e eu precisava de voltar (...) e eu falava “ gente eu não to sabendo montar(...) eu não sei montar mais nada, eu não sei fazer mais nada, eu não sei o que que é isso” e aí eu pensei em ter que voltar para a escola para tá estudando mesmo, entendeu? Então eu acho assim. Que esse quarto capítulo foi a consciência, acho que caiu muito bem a minha ficha de que gente tem que estar a todo momento descobrindo, tendo

que ler, tem que estar pesquisando, tem que estar buscando. Eu acho que é por isso que eu falo que foi um momento bem diferente na minha vida. Porque até então, a Bianca estava acostumada a pegar o livrinho didático, ir para sala de aula e reproduzir aquele livrinho, entendeu? Então assim (é, é) e achava que isso era maravilhoso era a melhor coisa do mundo.

38- Entrevistadora: E para onde foi aquela vontade de falar a língua?

Bianca: a vontade continua de falar a língua

39- Entrevistadora: Nessa época que você reproduzia o livro didático, você achava que você estava falando?

Bianca: Não. Este período entre a terceira fase e a quarta fase, meu inglês ficou bem adormecido. Era um período em que eu não falava inglês

40- Entrevistadora: E a vontade? Não mexia? não cutucava? Porque quando agente tem vontade de fazer uma coisa e não faz, a vontade fica gritando. Ela não gritava?

Bianca : Acho que não. Ficou adormecido mesmo, desapareceu

41- Entrevistadora: E você consegue levantar alguma hipótese porque isso aconteceu?

Bianca: Não, não consigo

42- Entrevistadora: O que estava acontecendo na sua vida nesta época?

Bianca: Eu acabei a faculdade e eu trabalhava três horários. Depois eu fui parando aos poucos fui diminuindo em 96 eu diminui bastante. Eu acho que eu dei uma dormida uma relaxada. Eu acho que foi a questão de até, também, de como querer trabalhar. Porque quando eu entrei para trabalhar, inglês não tinha (...) Hoje em dia até os alunos (...) Eu estou percebendo isso até nas oficinas que eu estou dando de manhã, que os meninos estão indo e eles estão indo porque eles querem aprender a falar inglês não querem (...) porque eu não estou ensinando gramática para eles. Eles querem é falar. Antes, naquela época você ensinava e os meninos não estavam nem aí, faziam o exercício por fazer..Eu acho que até a questão de você ser a professora de inglês, você era A PROFESSORA DE INGLÊS, sem muita importância, não se dava importância para isso. E acho até que a questão de eu querer dar aulas de

português era para ver se aumentava um pouco a minha alta-estima enquanto ter uma importância devido ao quadro profissional, entendeu?

43- Entrevistadora: Mas uma coisa eu não entendo, onde ficou sua vontade de falar inglês?

Bianca: Eu acho que ficou adormecida durante um bom tempo

44- Entrevistadora : Sera que essa vontade existia?

Bianca: existia.

45- Entrevistadora: Bom , então fala mais desse capítulo da ressurreição?

Bianca: bem, Célia me chamou, né? Vamos fazer cursinho lá no EDUCONLE. Fui fiz a prova, acho que minha prova foi terrível lá. Deu legal e tal para perceber.

46- Entrevistadora: E porque você foi? Só porque Célia chamou? O que passou na sua cabeça?

Bianca: Eu pensei : “ É um curso na UFMG, eu vou aprender inglês, vou apreender a trabalhar”, me passou na hora que eu tinha umas coisas que eu precisava estar desenvolvendo na sala de aula e eu não sabia nem por onde começar

47- Entrevistadora: E como você sabia que você tinha que desenvolver certas coisas na sala de aula? Veio de onde isso?

Bianca: veio da Secretaria. A Secretaria exigia por ser uma escola referência sabia que tinha que resolver aquilo e eu achei que era interessante aquilo. Vamos fazer um curso de inglês, vamos fazer. Para mim seria uma experiência totalmente diferente, né?. E aí eu pego chamo isso por causa disso, porque aí vem toda uma necessidade ir abrindo aquela necessidade que eu tinha lá atrás e perdi, entendeu? Hoje em dia por exemplo eu entro na Internet para estar ouvindo, eu assino a speak up, outra coisa assim, eu tento estar conversando, estar ouvindo música, né? Pelo menos para você está entendendo alguma coisa. Eu já fico mais feliz quando eu ouço. Voltou aquela coisa que tinha antigamente, que estava adormecido, que há muito tempo que (...) que é ouvir a música a música entrar e sair pelo ouvido, eu não sei se você está entendendo? Essa questão assim. Isso eu já tinha, entrei para a faculdade, né? A faculdade

me fez perder tudo isso e ficou perdido no tempo. Agora eu acho que volta tudo isso de novo

48- Entrevistadora: Eu gostaria de saber o seguinte , como que essa ida para a UFMG, como que o EDUCONLE ... a influência do EDUCONLE na Bianca?

Bianca: Bem, o primeiro ano foi ótimo, foi dez. Eu acho que me ajudou muito tanto nas aulas de sexta como nas aulas de sábado ... Eu acho que tinha uma certa integração, a gente (...) o que era falado na sexta você aprendia no sábado, mostrava-se na prática e também o desenvolvimento do inglês mesmo, porque aí eu começo a ter que ler textos teóricos em inglês, eu começo a ter que (...) estar desenvolvendo, escrevendo, né? (é é) E isso eu acho que me ajudou muito, sabe? Tá desenvolvendo, eu estar desenvolvendo (...) ta desenvolvendo a língua. Então EDUCONLE foi muito bom nesta parte comigo. Certo?

49- Entrevistadora: E como aprendiz? O que você aprendeu no EDUCONLE?

Bianca: Como aprendiz? Aprendi a buscar aprendi a correr (...) a buscar informações (é é) aprendi a ser melhor também dentro de sala de aula. Eu acho que hoje eu sou melhor. Não sou tão boa assim mas, eu acho que eu sou melhor

50- Entrevistadora: melhor porquê?

Bianca: Por que agora, também, você passa a ler, começa a ver a vida de uma outra forma, a ver o aluno de uma outra forma.

51- Entrevistadora: o que você faz na sala de aula que você acha que te faz melhor?

Bianca: o que eu faço na sala de aula?

52- Entrevistadora: Como você via antes e você vê agora?

Bianca: Antes era só reprodução, né? de material, reprodução do livro didático. Hoje eu acho que eu consigo fazer mais ou menos aqui (...)está trazendo outras coisa para os alunos e está trabalhando (...) por exemplo agora eu comecei a ensinar menino a procurar no dicionário, a procurar significados, né? Eu acho que isso (...) antes eu dava exercício lá e pedia o menino (...) e pronto, né? Eu ensinava os meninos. Eu não ensinava os meninos a usar o dicionário, eu dava (...) eu acho que era essa questão (...) um dos pontos que eu acho é

esse, que eu aprendi. Outra coisa, também, que eu aprendi no EDUCONLE é ser mais (...) a pesquisar também, sabe? De repente assim, o que está acontecendo, o que eu posso estar fazendo, o que eu posso estar trazendo? Né? Eu acho que isso é bem interessante. A parte que eles iriam para sala de aula para ficar comigo foi muito interessante. O Carlos tabalhando comigo na sala de informática, tem a sala de informática lá na escola, eu acho que se ele não tivesse ido comigo eu jamais saberia como lidar com a informática no inglês, né? Eu tenho muito que aprender mas, eu acho que já foi um passo muito grande, eu acho que já me ajudou e me ajudou muito nessa fase da vida.

53- Entrevistadora: E de que forma o EDUCONLE te fez enxergar isso?

Bianca: Eu não sei se foi o EDUCONLE não. Eu já tinha me enxergado que eu estava precisando de uma modificação, de estudar mais um pouquinho, a partir do momento que eu começo a sofrer para montar um projeto para uma escola e eu estava sozinha pra montar esse projeto, não tinha ninguém me ajudando e o projeto estava sendo copiado, e não feito eu acho que (...) caiu a ficha e falou assim não você tem que tá (...) eu praticamente copieei o projeto, porque o projeto tinha que ser aprovado e a escola precisava do dinheiro, precisava daquilo mas (...) (é é) eu acho que aí caiu a ficha, e eu percebi que eu precisava de alguma coisa para estar mudando?

54-Entrevistadora: Você disse que já veio para o EDUCONLE com essa necessidade de mudar. Houve alguma coisa no EDUCONLE que contribuiu para a mudança?

Bianca: As aulas de sexta feira, as aulas teóricas. As aulas teóricas foram muito importantes e no primeiro ano as aulas de sábado.

55- Entrevistadora: Fala para mim das aulas do primeiro ano?

Bianca: Eram aulas criativas, essas aulas (...) elas iam de encontro com toda a metodologia que era ensinada na sexta feira, de vez em quando elas pegavam alguma gravura de algum livro mas, elas não seguiam (é é) o livro didático em si, elas montavam aula mesmo e pensavam no que tinha de fazer. Eu lembro do trabalho que elas mandaram agente fazer do Forest Gump que você tinham que ler o livro para fazer o trabalho e se você não tivesse lido o livro você nem precisava ter feito o trabalho, né porque era muito fácil, quando eu peguei o

livro "oh, que livro fácil" mas, para fazer o trabalho foi muito mais difícil do que ter lido o livro porque no trabalho eu tinha que estar falando sobre os hippies na década de sessenta e você tinha que ter buscado, e montar um material bem criativo para estar falando sobre aquilo. Esse trabalho eu acho que foi muito mais interessante, e outros que tinham os projet works acho que foi muito interessante de ter trabalhado aquilo se eu conseguisse levar para sala de aula, que eu ainda não consegui, seria um trabalho excelente com os alunos

56- Entrevistadora: Essa foi sua parte de professora, e você como aprendiz de língua de que forma o EDUCONLE teve alguma influência em você como aprendiz

Bianca: Bom essa é a forma e eu acredito também que como aprendiz foram os textos que eu tive que estar lendo, as atividades, o escrever. Eu acho que a cada momento que eu escrevia eu aprendia mais, texto teórico que eu lia eu ia melhorando mais eu acho que foi isso

57- Entrevistadora: E o segundo ano? Me fala do segundo ano

Bianca: O segundo ano foi interessante as aulas de sexta. As aulas de sábado eram uma droga e desmotivante, tanto é que eu perdi toda a vontade de estar lá no sábado. Nas sextas feiras (...) a quebra que tinha de uma sexta para outra deixava aquilo esfriar um pouquinho.

58-Entrevistadora: Ah, vocês tinham aula uma sexta sim outra não?

Bianca: e eu acho que a falta de cobrança também, a gente entregava e não tinha retorno. Isso da parte teórica, eu acho que piorou. Mas a questão melhor para mim, no segundo ano, foi a sexta feira. Era interessante estar lá na sexta feira, mas no sábado tinha vezes que agente acordava (...) na verdade eu ia lá nos sábados só por causa das suas aulas. Porquê você ensinava a gente a aprender

59- Entrevistadora: E você consegue lembrar alguma coisa que vocês discutiram nas sextas feira e que foi interessante para você como aprendiz de língua?

Bianca: Nas sextas feiras? Agora eu não estou lembrando.

60- Entrevistadora: Mas não tem nada que você se lembre?

Bianca: Uma coisa que eu achava muito interessante era a questão da autonomia, você estar aprendo a ser um sujeito (...) de estar estudando. E uma outra coisa que eu achei interessante que eu gostei, que eu já li o livro todinho é o livro da Vera Menezes. Que é aquele da autonomia mesmo, do ensino enquanto (...) eu acho que é um livro bem interessante. A gente discutiu essa questão da autonomia que eu acho muito interessante.

61- Entrevistadora: Porquê?

Bianca: Por quê? A gente estudando agente consegue aprender, também, a estar buscando, a ser um sujeito que está revendo essa situação. De estar estudando sozinho, de estar buscando, porque não é a todo momento que você tem uma pessoa para estar trabalhando com você e (...) deixa eu ver a (...) questão do professor também, os diversos tipos de professor dos diversos (...) eu achei muito interessante (...) de estar estudando isso. As aulas de fonética eu acho assim que foram muito importantes, apesar de eu ter muita dificuldade com essa questão, eu acho que eram poucas as aulas eu acho que deveria ter mais aulas de fonéticas.

62- Entrevistadora: Agora nós vamos falar da Bianca aprendiz de inglês. Como você traça um paralelo entre a Bianca aprendiz antes e a Bianca aprendiz hoje?

Bianca: A Bianca aprendiz antes era aquela que esperava vir do outro para ela. A Bianca aprendiz hoje é aquela que vai testando.

63-Entrevistadora: Como assim?

Bianca: Ela tenta buscar e ela tenta fazer (...) ela tenta fazer e acertar pode até ser que ela esteja errando mas, ela tenta ir à busca, ela tenta ler. Eu acho que a Bianca de hoje quer ver alguma coisa de interessante, entendeu? De estar pegando algum texto, de estar buscando. A Bianca aprendiz de agora ela se preocupa mais com a língua inglesa do que com outra.

64: Entrevistadora: What do you mean?

Bianca: ela se preocupa mais em estar aprendendo o aprendizado da segunda língua, não é da língua inglesa do que outra, eu acho é porque teve um tempo na minha vida, ali, que eu ficava muito preocupada em estar trabalhando com o português. Hoje eu não me preocupo muito mais com isso, entendeu? Eu me preocupo mais é com (...) o que eu quero mais agora é estar me desenvolvendo, entendeu? Enquanto profissional, enquanto professora de uma segunda língua, entendeu?

65- Entrevistadora: E por que você acha que isso não acontecia antes?

Bianca: Eu acho que isso não é ensinado para a gente, meu tempo de estudante era o tempo em que o aluno recebia tudo do professor, tinha que engolir, fazer prova e acertar. Você vai para a faculdade era isso que também era passado. Você senta e estudava e acabou. O curso de pós graduação eu fiz, eu acho que foi porque a fundação pagou para mim, o local de trabalho pagou para mim

66-Entrevistadora: Você fez um a pós graduação lato sensu, né?

Bianca: é eu fiz pela UNITRAS, mas foi dado pela Fundação, eu sou funcionaria da Fundação, eles pagaram metade do curso para mim, me jogaram lá dentro da sala para fazer a inscrição, faz a inscrição, eu fiz a inscrição e fiz o curso de psico-pedagogia, entendeu? Me ajudou um pouquinho, me ajudou. Sem dúvida eu acho que foi bom, mas não era aquilo que (...) me chamou atenção que eu quero. Outra coisa que eu acho do EDUCONLE foi a questão da Linguística. Há um tempo atrás eu vivia falando com uma colega ;” Eu quero fazer alguma coisa na área da Linguística, minha colega virava e falava na área da Linguística tem que saber falar inglês e minha colega falava eu quero fazer literatura porque eu não sei inglês, mas eu falava “ eu quero fazer na área da Linguística, eu gosto da Linguística, eu acho que isso me chamou muita atenção. Eu não percebia que tinha esse lado entre,

inglês, a língua inglesa e a Linguística e isso me chamou atenção porque eu vi a parte teórica dialogando com a prática

67-Entrevistadora: Elabore uma metáfora da Bianca antes e da Bianca hoje como aprendiz de inglês?

Bianca: A Bianca antes era uma anta e depois uma águia.

68- Entrevistadora: Por quê uma anta?

Bianca: Porque recebia muito as coisas dos outros e engolia, eu acho que a Bianca hoje é uma águia porque ela vê mais longe

69- Thanks for the interview. It was a long interview, wasn't it?

Bianca: It is my pleasure