A POSSÍVEL FOSSILIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INTERLINGÜÍSTICO DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS[1]

Janara Barbosa BAPTISTA[2] (UNESP)

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise do desenvolvimento escrito de um aprendiz de inglês como língua estrangeira durante um período de dois anos e meio. Tem-se como objetivo estabelecer algumas das características de sua interlíngua, assim como possíveis fossilizações, durante o referido período e, em seguida, relacionar esse resultado com sua motivação e o uso de estratégias de aprendizagem.

ABSTRACT: This paper presents an analysis of the writing development of an English learner as a foreign language during a period of two years and a half. It aims to establish some characteristics of her interlanguage as well as some possible fossilized aspects during this period and to relate these items to her motivation and the use of learning strategies.

1. Introdução

Nas últimas décadas, pesquisadores e professores têm considerado a aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo criativo da construção de um sistema lingüístico, realizado por um sujeito também criativo que passa por diversos estágios, nem sempre claros, de aquisição. Assim, não só o que o aprendiz produz na sua tentativa de aprender uma língua estrangeira, mas também o seu desenvolvimento durante essa aprendizagem começaram a ser levados em consideração. Dessa maneira, passou-se a reconhecer que esse processo não é o mesmo para cada indivíduo, pois está sujeito a diferentes variáveis, que provêm de origens diversas (Cavalari, 2005).

Com essa nova perspectiva sobre o processo de aprendizagem, os erros cometidos pelo aprendiz não são mais considerados formas indesejáveis, mas, sim, características do seu novo sistema lingüístico, ou seja, características da sua interlíngua em evolução.

Desse modo, através dos erros cometidos pelo aprendiz durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira é possível identificar quais as maiores dificuldades enfrentadas por ele, assim como as possíveis origens dessas dificuldades, e também analisar o seu desenvolvimento ao longo de todo o processo, por meio de um estudo longitudinal, tentando compreender melhor como ocorre a aprendizagem de língua estrangeira e os diversos fatores que a influenciam.

Entre esses fatores estão as características idiossincráticas de cada indivíduo, como: aptidão, motivação, idade, personalidade, conhecimento prévio etc, que são responsáveis por atitudes positivas ou negativas por parte do aprendiz e estão presentes durante todo o seu desenvolvimento na língua-alvo (Selinker, 1972; Ellis, 1985; Gargallo, 1993; Dörnyei, 2005). Essas características estão intrinsecamente relacionadas com o uso de determinadas estratégias, já que a escolha destas pode depender de fatores pessoais como os já citados anteriormente (Oxford, 1985).

Acredita-se, então, que se for dada a devida importância por parte do professor, do pesquisador de línguas e também dos próprios aprendizes para a influência que as variáveis individuais (como motivação e uso de estratégias, no caso do presente trabalho) exercem no decorrer da aprendizagem, as inadequações apresentadas nas produções dos aprendizes poderiam ser minimizadas, aumentando, assim, o índice de sucesso alcançado.

Com base na verificação da importância das variáveis individuais para o desenvolvimento interlingüístico dos aprendizes de língua estrangeira, o presente artigo tem como objetivo trazer alguns resultados de uma pesquisa de mestrado que busca analisar produções escritas e, assim, mapear algumas das características da interlíngua de aprendizes de inglês de um curso da área de Letras de uma universidade pública paulista por um período de dois anos e meio, ou seja, realizar o acompanhamento dos mesmos desde o primeiro até o último ano de uma disciplina de prática de redação, verificando, assim, quais inadequações são encontradas nessas produções no referido período e, ao final, estabelecer quais dessas inadequações foram superadas e quais foram mantidas (tendendo à fossilização) em suas interlínguas, relacionando esse

[1] Projeto financiado pela FAPESP – processo n°06/53390-7
[2] E-mail para contato: janarabaptista@uol.com.br

resultado com duas características individuais de cada aprendiz: motivação e uso de estratégias de aprendizagem.

Por fim, o artigo está organizado em quatro partes: metodologia de pesquisa, onde serão apresentados o contexto e os procedimentos utilizados; fundamentação teórica, que traz os trabalhos que embasaram a pesquisa; análise e discussão dos dados, onde os dados são analisados e discutidos à luz da fundamentação teórica; e considerações finais, onde são retomados os resultados obtidos e são feitos encaminhamentos de questões para futuros trabalhos.

2. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso longitudinal, já que investiga um grupo de seis aprendizes de inglês como língua estrangeira de um curso da área de Letras (com duração de quatro anos) de uma universidade pública do interior paulista durante um período de dois anos e meio. Esse acompanhamento dá-se durante os três anos de uma disciplina de prática de redação, que começa a ser ministrada no segundo do curso em questão e termina no último ano do mesmo. Esse artigo, no entanto, apresenta um recorte dessa pesquisa, caracterizando-se, portanto, como um estudo de caso, já que traz os resultados obtidos com a análise dos dados de apenas um dos informantes que participam da pesquisa, que, neste caso, recebeu o pseudônimo de Mariana.

Para a obtenção dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: o *corpus* escrito, coletado por um período de dois anos e meio; um questionário estruturado sobre as estratégias de aprendizagem que os aprendizes utilizam nas suas produções escritas; um questionário semi-estruturado que teve como objetivo estabelecer as características de cada aprendiz de uma maneira geral; uma sessão de auto-observação e auto-avaliação para reconhecimento das estratégias utilizadas pelos aprendizes ao escrever e as suas reflexões acerca das suas próprias produções; uma entrevista semi-estruturada para obter informações sobre a consciência dos aprendizes em relação à correção de erros, às estratégias de aprendizagem, às suas próprias características pessoais e, ainda, sobre as mudanças que possam ter ocorrido no decorrer da disciplina em questão em relação à motivação dos mesmos; diários de pesquisa, para obter informações sobre a motivação dos aprendizes.

A análise dos dados será dividida em duas fases:

- 1ª fase: Sondagem do produto → será analisado o *corpus* coletado no primeiro e no segundo ano da disciplina em questão, visando o mapeamento das inadequações sintático-semânticas e possíveis fossilizações.
- 2ª fase: será analisado o *corpus* coletado no último ano da disciplina, focalizando a superação ou não superação (possível "fossilização") das inadequações apresentadas na primeira fase e relacionando esse resultado com as variáveis individuais (uso de estratégias de aprendizagem voltadas para a atividade escrita e motivação).

3. Fundamentação teórica

Para análise e compreensão do *corpus* coletado são utilizados, como embasamento teórico, autores que vêm trabalhando com os conceitos de interlíngua, fossilização e erro. São abordados também autores que estudam as características individuais de cada aprendiz e em especial, no caso de presente trabalho, autores que focam o estudo das estratégias de aprendizagem e motivação.

O termo interlíngua desenvolveu-se a partir da Análise de Erros e tem sido amplamente estudado e redefinido tanto por autores da literatura internacional como pelos da literatura nacional. Nemser (1957) referiu-se a esse fenômeno como sendo um "sistema aproximativo", focando especialmente a sucessiva aproximação em direção à língua-alvo. Corder (1971) utilizou o termo "dialeto idiossincrático", dando ênfase ao sistema lingüístico individual de cada aprendiz. Selinker (1972) definiu o termo interlíngua como sendo um sistema lingüístico separado e intermediário entre a língua materna e a língua-alvo. Cruz (2004, p. 27) define o mesmo termo como sendo "a competência lingüístico-comunicativa que o aprendiz de língua estrangeira manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade, em um trajeto com avanços, regressões, instabilidade e possíveis fossilizações até a etapa final." A autora cita também a definição de interlíngua de Besser & Poquier (*apud*, 1991, Cruz, 2004) (competência não nativa individualizada que apresenta componentes lingüísticos, discursivos, referenciais e socioculturais) como sendo a mais ampla e a que melhor corresponde às necessidades teóricas deste início de milênio, já que vai além da idéia do sistema lingüístico ou dialeto que aparecem em definições anteriores.

Apesar de cada autor utilizar termos diferentes, cada um focando em uma noção particular, todos concordam com o fato de que existe um sistema lingüístico particular de cada aprendiz, sendo esse sistema o resultado da tentativa desse aprendiz em produzir sentenças na língua-alvo. Logo, esse sistema particular não pertence nem ao sistema da língua-alvo nem ao da língua materna (Brown, 1987).

Para a presente pesquisa, utilizamos uma concepção integradora de análise da interlíngua, típica do final dos anos 90, que se centra tanto no produto (que tem um grande peso na análise deste trabalho) como no processo (que, neste caso, é focado através de variáveis que o afetam e da triangulação de diferentes perspectivas), buscando obter, assim, uma visão holística do fenômeno de aprendizagem de uma língua estrangeira (Cruz, 2004).

De acordo com Brown (1987), a interlíngua divide-se em quatro estágios: "erros ocasionais", "estágio emergente", "estágio sistemático" e "estabilização" (é neste último estágio que os aprendizes podem estabilizar alguns erros manifestando, assim, a fossilização das suas interlínguas). Da mesma forma, para Gargallo (1993) a interlíngua não se apresenta em um único estágio entre a língua materna e a língua-alvo, mas, sim, em vários estágios, evoluindo à medida que novas estruturas e vocábulos são adquiridos pelo aprendiz. Segundo Cavalari (2005), a evolução da interlíngua é mais bem representada por uma progressão gradual, um *continuum* no qual algumas novas regras lentamente surgem e desestabilizam outras, causando a reestruturação do sistema como um todo.

Assim, a variabilidade e o dinamismo são características importantes da interlíngua em evolução, reproduzindo as tentativas do aprendiz de se aproximar cada vez mais do sistema lingüístico da língua-alvo. Por outro lado, a invariabilidade da interlíngua pode levar à fossilização.

Selinker (1972) define o termo fossilização como sendo itens, regras e subsistemas lingüísticos que o falante manterá em sua interlíngua, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de instrução ou explicação que ele recebeu na língua-alvo.

Para Cruz (2004), fossilização é a produção desviada da língua-alvo, que se fixa na etapa de estabilização da interlíngua do aprendiz, ou seja, em um estado em que já não há mais tanta variabilidade. Ela também afirma que a fossilização, em um determinado momento, pode se "desfazer", recuperando a sua mobilidade e o avanço da interlíngua. Isso ocorre devido às experiências com a língua-alvo, à motivação, entre outras variáveis.

A fossilização pode se caracterizar, ainda, pelo aparecimento de estruturas inadequadas (erros) que já eram entendidas como superadas (Cruz, 2001). Ela ocorre com menos freqüência quando o aprendiz tem tempo para pensar no que vai dizer ou escrever e a oportunidade de poder revisar sua produção. No entanto, aparece com maior freqüência quando o aprendiz está em situações em que ele não tem tempo de pensar ou revisar sua produção e ainda quando está sob pressão ou com ansiedade (Baralo, 1999).

O termo fossilização, entretanto, tem sofrido alguns questionamentos quanto a sua definição teórica, pois esse termo supõe que não poderá ocorrer a reversão do processo no qual o erro foi mantido na interlíngua. No entanto, uma das principais características da interlíngua é a variabilidade, como já foi dito acima. Logo, itens que foram fossilizados podem ser superados, se forem dadas as oportunidades para que o aprendiz perceba essa lacuna em sua interlíngua e assuma uma atitude positiva nesse sentido (Cavalari, 2005). Brown (1987) sugere o uso do termo "congelamento" no lugar de "fossilização", pois, assim, teríamos o retrato de algo congelado a baixas temperaturas, mas que poderia ser revertido através de um aquecimento. Cruz (2004) utiliza, além do termo "fossilização", o termo "marcas de instabilidade", enfatizando a possibilidade de superação através do esforço e dedicação do aprendiz. Segundo Cruz (*op. cit*.) a atitude positiva ou negativa por parte do aprendiz está relacionada com a motivação do mesmo, sendo, assim, um fator importante para o avanço ou regresso no seu desenvolvimento. Justifica-se aqui, então, o estudo dessa variável individual.

As causas da fossilização são fontes de investigação e preocupação por parte de pesquisadores e teóricos. Para Selinker (1972), as possíveis causas da fossilização são cinco processos psicolingüísticos que estabelecem o comportamento da interlíngua, a saber: Transferência Lingüística (todo tipo de limitação imposta pelo conhecimento anterior), Transferência de Treinamento (acontece quando dados fossilizáveis são resultados da influência do material didático e processos metodológicos), Estratégias de Aprendizagem da Língua Estrangeira (o aprendiz, quando em uma situação de interlíngua, tende a reduzir a língua-alvo a um sistema mais simples), Estratégias de Comunicação na Língua Estrangeira (técnicas empregadas pelo aprendiz para se comunicar quando esse percebe carências lingüisticas para se expressar) e Generalização do material lingüístico da língua-alvo (quando o aprendiz generaliza as regras e aspectos semânticos da língua-alvo).

A falta de motivação do aprendiz para aperfeiçoar ou elaborar sua interlíngua é uma das causas da fossilização, de acordo com Corder (1981). No entanto, pressupõe-se que os aprendizes que serão analisados

nesta pesquisa sejam motivados, pelo menos extrinsicamente, já que eles estão em um curso da área de Letras. Assim, a motivação para aprender uma língua estrangeira e utilizá-la como trabalho no futuro foi o que, provavelmente, incentivou esses aprendizes a ingressarem no curso. Entretanto, é possível que no decorrer do tempo a motivação inicial diminua devido a problemas relacionados, por exemplo, com professores, material adotado, programa do curso, perspectivas de trabalho, ambiente de aprendizagem e até mesmo com o próprio interesse do aprendiz pelo curso em questão.

Para Baralo (1999), além do processo de transferência, certas estratégias de aprendizagem também poderiam ser responsáveis pelo processo de fossilização. Essas estratégias[3], por exemplo, a generalização e a simplificação, são utilizadas pelos aprendizes quando estes não possuem competência lingüística suficiente para aprenderem ou se comunicarem. O aprendiz utiliza as estratégias inconscientemente, produzindo erros que se tornam normais dentro do processo de aprendizagem, e que podem ser superados, já que o aprendiz está construindo seu conhecimento lingüístico, ou podem permanecer na interlíngua, sendo assim considerados fossilizados.

Apesar de várias causas para a fossilização serem apresentadas por diferentes autores, a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem são apontados por Selinker (1972), Corder (1971), Baralo (1999) e Cruz (2004) como fatores que influenciam em larga escala a aprendizagem de língua estrangeira. Desse modo, esses dois fatores serão abordados e relacionados tanto entre si como com o mapeamento da interlíngua dos aprendizes neste trabalho.

Segundo Dörnyei (2005), a motivação, mudança dinâmica e continua resultante de uma variedade de forças internas e externas, é responsável pelo ímpeto do aprendiz em iniciar a aprendizagem de língua estrangeira e por sustentar essa vontade ao longo de todo processo, muitas vezes tediante. Logo, a motivação não é estática, mas, sim, um fator dinâmico que muda não só através de meses e anos de aprendizagem, passando, assim, por diversas fases, como também no decorrer de uma única aula. No caso da presente pesquisa, de caráter longitudinal, essas mudanças na motivação dos aprendizes poderão ser percebidas, já que a disciplina em questão se desenvolve durante três anos.

A motivação pode ser afetada, entre outros fatores, pelo contexto em que o aprendiz está inserido. Desse modo a sala de aula, o grupo, o planejamento e o professor podem ter considerável responsabilidade na desmotivação do aprendiz (Dörnyei, 2005). Experiências negativas também podem levar à desmotivação e, de acordo com Ushioda (*apud* 2001, Dörnyei, 2005), o aprendiz tende, então, a definir sua motivação em termos de objetivos pessoais ou profissionais, o que pode ocorrer no presente trabalho, já que a aprendizagem da língua é de fundamental importância na carreira para a qual os aprendizes estão se preparando.

Dörnyei (2005) ainda enfatiza a importância da conscientização do aprendiz sobre o controle da sua própria motivação, emoção e comportamento. Segundo o autor, isso é possível através de estratégias de auto-motivação, que permitem que o aprendiz assuma responsabilidade e controle do seu próprio dispositivo motivacional, tendo, assim, um papel ativo na construção de conhecimento.

A segunda variável individual abordada neste trabalho, estratégias de aprendizagem (EA), é definida por Oxford (1985) como meios utilizados pelo aprendiz de língua estrangeira para direta ou indiretamente melhorar ou facilitar a aprendizagem. Dörnyei (2005), no entanto, questiona as definições teóricas de EA e devido à dificuldade de se definir esse conceito e de diferenciá-lo de habilidades, pesquisadores da psicologia educacional têm optado pelo termo auto-regulação (o grau em que os indivíduos são participantes ativos na sua própria aprendizagem).

De acordo com Oxford (1985; 2002), através dos diversos estudos que têm sido realizados sobre o uso de EA, pode-se concluir que aprendizes bem sucedidos geralmente, mas não sempre, utilizam estratégias eficazes, no entanto, essa eficácia é influenciada por fatores como aptidão, motivação e *background* cultural. Para Oxford (2002), o ensino de EA ajuda o aprendiz a usar novas estratégias, o que pode contribuir para a *performance* de aprendizes tanto com alto como com baixo desempenho. Entretanto, nem sempre os professores estão cientes das estratégias utilizadas por cada indivíduo, mas eles podem ser treinados para reconhecer, ensinar e reforçar estratégias apropriadas, trabalhando, dessa maneira, com a individualidade de cada aprendiz (Brown, 1987).

Para a investigação e a realização do presente trabalho foram levadas em consideração, por estarem relacionadas com a produção escrita, as seguintes estratégias de aprendizagem: *Metacoginitivas* (atenção

[3] Baralo (1999) considerada tanto as estratégias de aprendizagem como as estratégias de comunicação como possíveis causas para a fossilização. No entanto, na presente pesquisa foram consideradas apenas as estratégias de aprendizagem, já que o *corpus* utilizado é escrito e, desse modo, não foi encontrado nenhum caso de estratégias de comunicação.

seletiva, planejamento, monitoração, auto-avaliação), *Cognitivas* (organização, transferência, pesquisa) e *Sociais/Afetivas* (cooperação, pedidos e questionamentos) (O'Malley e Chamot, 1995).

Apesar dos erros não serem o único produto do uso de EA, eles são índices do processo de aprendizagem e ao se explicar os mecanismos que os produzem, será possível conhecer melhor como se aprende uma língua estrangeira (López, 1991).

Corder (1981) acredita que os erros do aprendiz são significativos, pois dão ao pesquisador evidências de como a língua é aprendida ou adquirida, quais estratégias ou procedimentos o aprendiz utiliza para descobrir a nova língua. Ele faz uma distinção entre "enganos" *(mistakes)*, que são falhas do aprendiz ao utilizar o sistema corretamente, talvez devido a um lapso de memória, e "erros" *(errors)*, que são desvios em relação à gramática da língua-alvo, refletindo, assim, a interlíngua do aprendiz.

De acordo com Gargallo (1993), uma estrutura de interlíngua produzida pelo aprendiz não se configuraria em um erro; o erro aconteceria quando o aprendiz sabe que determinada estrutura é errada, mas mesmo assim a utiliza, talvez por descuido.

Segundo López (1991), a interlíngua possui suas próprias regras e, portanto, não deve ser avaliada de acordo com as regras da língua-alvo, mas, sim, de acordo com as suas regras. Assim como a linguagem de uma criança de três anos não é vista como um desvio da norma, mas como uma etapa de aprendizagem pela qual as crianças passam, a aprendizagem de uma língua estrangeira também deve ser vista como um processo composto por várias etapas que possuem características idiossincráticas e que evolui em direção à língua-alvo à medida que o aprendiz adquire novas estruturas e vocábulos.

É possível perceber através das muitas pesquisas e opiniões sobre o conceito de erro que a sua definição como "um desvio da norma estabelecida em uma determinada comunidade" é limitada quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira (López, 1991).

Nesta pesquisa, no entanto, iremos nos atentar para o nível morfossintático e semântico, já que os aprendizes analisados estão em um curso da área de Letras, logo, dominar a gramática da língua-alvo é uma das principais preocupações desses aprendizes. Entretanto, reconhece-se a necessidade de desenvolver-se, de acordo com o paradigma comunicativo, uma noção de erro que vai além da forma lingüística (Cavalari, 2005) e também a necessidade de não se travar uma batalha contra os erros cometidos pelos aprendizes ao se comunicarem.

Assim, no presente trabalho, o conceito de erro como desvio da norma será utilizado, pois as produções analisadas são escritas e, portanto, os aprendizes tiveram tempo para reler suas produções e consultar as fontes necessárias, o que pode significar que os erros cometidos nessas produções representam reais dificuldades enfrentadas por eles. Além disso, a norma é uma questão importante considerando-se os objetivos do curso (formar profissionais da área de Letras) e da disciplina (produção de textos em nível avançado).

4. Análise dos dados

Como dito anteriormente na seção metodológica, a análise dos dados organiza-se em duas fases que são abordadas abaixo.

4.1 Perfil da informante

Mariana, informante desta pesquisa, estudou inglês por três anos e meio em uma escola particular de idiomas antes de ingressar na universidade. No questionário aplicado e nas sessões de auto-observação e auto-avaliação, Mariana diz claramente que não gosta de inglês e, por conseqüência, não gosta de escrever nessa língua, possuindo dificuldades para realizar tal atividade. Segundo ela, essas dificuldades estão relacionadas com *falta de motivação própria, de vocabulário e de aptidão para escrever*. Quando questionada sobre o nível de sua habilidade escrita, a aluna diz estar em nível intermediário, sendo que esta habilidade ocupa o último lugar em sua preferência dentre as demais habilidades (falar, ouvir e ler).

4.2 Análise interlínguística

A análise da interlíngua da aluna foi dividida em dois aspectos: semântico e morfossintático. Em Aspecto Semântico foram considerados casos em que houve transferência de significado, gerando, assim, impropriedade semântica. Já em Aspecto Morfossintático, baseando-se nas inadequações verificadas no *corpus*, foram considerados casos relacionados à classe de palavras, ortografia, singular/plural, pronome relativo, referente, concordância sujeito/verbo, ordem sintática, tempo verbal, supergeneralização da regra do

passado simples para verbos regulares (-*ed*), supergeneralização da formação de adjetivos, uso excessivo de determinante, omissão de determinante, seleção errônea de determinante, preposição e conjunção[4]. Cada tipo de inadequação foi verificado em quantidades diferentes em cada ano da disciplina, sendo que nem todas foram verificadas em todos os anos.

4.2.1 1ª Fase

4.2.1.1 Primeiro ano

Mariana, no primeiro ano da disciplina (segundo ano do curso), apresentou problemas com: Aspecto Semântico (três)[5], e Aspecto Morfossintático: Referente (dois), Supergeneralização da Regra de Verbos Regulares para Passado Simples (um), Tempo Verbal (sete) e Pronome Relativo (um).

4.2.1.2 Segundo ano

Já no segundo ano da disciplina (terceiro ano do curso), Mariana apresentou problemas relacionados à: Aspecto Semântico (sete), e Aspecto Morfossintático: Supergeneralização do Adjetivo (um), Referente (dois), Concordância Sujeito/Verbo (quatro), Ordem Sintática (três), Tempo Verbal (nove), Omissão de Determinante (três), Uso Excessivo de Determinante (três), Seleção Errônea de Determinante (um), Preposição (cinco), Conjunção (um), Classe de Palavras (um), Ortografia (quatro) e Singular/Plural (um).

Pode-se dizer, então, que Mariana superou o problema com Pronome Relativo, já que no segundo ano não foi encontrada nenhuma ocorrência. Ela também superou a Supergeneralização da Regra de Verbos Regulares para Passado Simples, entretanto, apresentou um novo problema com a Supergeneralização do Adjetivo. Ainda manteve problemas com Referente, Concordância Sujeito/Verbo, Tempo Verbal e com o Aspecto Semântico. Importante notar que entre os problemas mantidos em sua interlíngua, Referente foi a único que manteve o mesmo número de ocorrências. Já nos outros, foi observado um aumento no número de ocorrências, o que mostra que além da aluna não ter superado esses problemas, eles ainda se agravaram. Dentre os problemas mantidos e agravados, destaca-se o aumento significativo do Aspecto Semântico. Além de Supergeneralização do Adjetivo, outros novos problemas relacionados ao Aspecto Morfossintático foram observados, a saber: Ordem, Omissão de Determinante, Uso Excessivo de Determinante, Seleção Errônea de Determinante, Preposição, Conjunção, Classe de Palavras, Ortografia e Singular/Plural.

Pode-se dizer, ainda, que após uma comparação com todo o grupo de aprendizes analisados, percebemos que Mariana foi a que mais apresentou problemas neste ano da disciplina em relação às categorias relacionadas, o que possivelmente deve-se à sua falta de motivação para escrever e estudar a língua inglesa.

4.2.2 2ª Fase

No terceiro ano da disciplina (quarto e último ano do curso), Mariana apresentou dificuldades relacionadas ao Aspecto Semântico (três), e ao Aspecto Morfossintático: Referente (um), Ordem Sintática (dois), Omissão de Determinante (seis), Uso Excessivo de Determinante (dois), Seleção Errônea de Determinante (quatro), Tempo Verbal (oito), Preposição (dez), Conjunção (um) e Ortografia (dois).

Para uma melhor visualização das dificuldades apresentadas por Mariana durante os três anos de oferecimento da disciplina, o gráfico abaixo representa uma comparação entre as inadequações de cada ano (apresentadas acima). É possível perceber através deste gráfico que houve um aumento significativo na quantidade de erros durante os três anos em que a disciplina foi oferecida. Provavelmente, além da desmotivação da aluna, outro fator que pode ter contribuído para esse aumento é o grau de dificuldade e de exigência nos diferentes momentos da disciplina, já que, no primeiro ano, a disciplina visa iniciar o aprendiz na produção de textos de estrutura simples; no segundo ano, visa colocá-lo em contato com estruturas mais complexas da língua, levando-o à produção de textos de nível intermediário; e no terceiro ano, levá-lo à produção de textos de nível avançado. Desse modo, parece não ter ocorrido um empenho suficiente por parte de Mariana para acompanhar as exigências de cada ano.

[4] Os exemplos de cada inadequação encontram-se em anexo.
[5] Os números entre parênteses representam a quantidade de vezes que cada tipo de erro foi encontrado no *corpus* do referido ano.

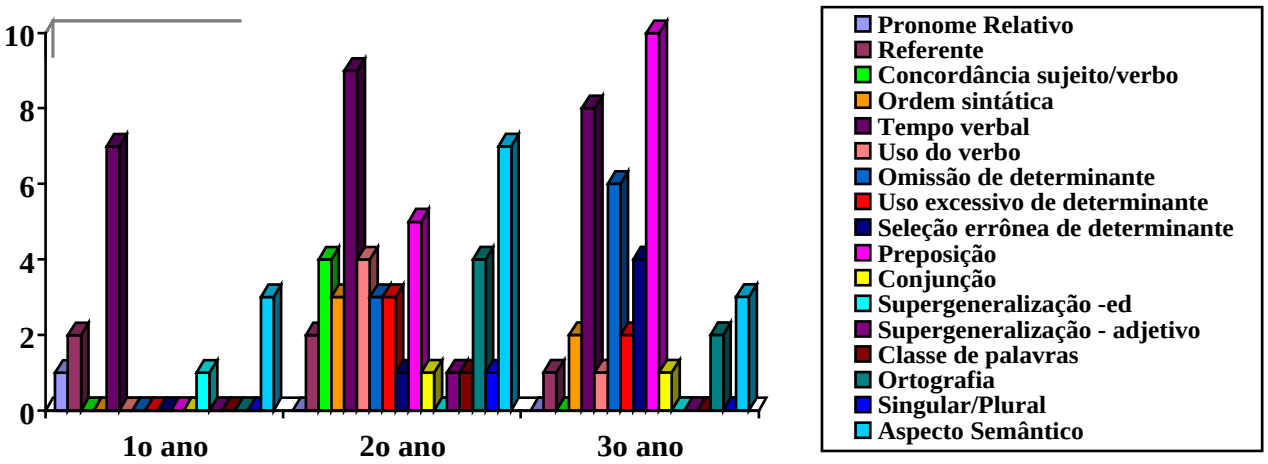

Gráfico 1: Comparação entre as categorias dos três anos da disciplina

4.2.3 Possíveis fossilizações

Através da análise dos dois anos e meio de realização da disciplina de prática de redação foi possível observar que Mariana não superou problemas relacionados ao Aspecto Semântico e em relação ao Aspecto Morfossintático não superou problemas com: Referente, Ordem Sintática, Omissão de Determinante, Uso Excessivo de Determinante, Seleção Errônea de Determinante, Tempo Verbal, Preposição, Conjunção e Ortografia. Sendo que dentre esses, a aluna apresenta maiores dificuldades no tocante à Omissão de Determinante, Tempo Verbal e Preposição, representando, assim, problemas que tendem a se fossilizar com o passar do tempo, caso a mesma não perceba essas lacunas em sua interlíngua ou não tenha uma atitude positiva em relação a elas (Cavalari, 2005). No entanto, mesmo as inadequações que foram superadas por Mariana no referido período, a saber: Supergeneralização, Concordância Sujeito/Verbo, Classe de Palavras, Singular/Plural e Pronome Relativo, podem voltar a aparecer, representando, novamente, uma dificuldade para a aluna. Isso poderá ocorrer, pois uma das características da interlíngua é a variabilidade, ou seja, itens que eram pensados superados podem voltar a aparecer na interlíngua do aprendiz, podendo até fossilizar-se. Do mesmo modo, os itens fossilizados podem se "desfazer" em algum momento devido às experiências com a língua-alvo ou à alguma idiossincrasia do aprendiz, recuperando, assim, a mobilidade e o avanço da interlíngua (Cruz, 2004).

A própria aluna, durante a sessão de auto-avaliação, percebeu o seu desenvolvimento interlingüístico, assim como o seu desenvolvimento na habilidade escrita, mostrando que, apesar de não gostar de inglês e de escrever nessa língua, sendo uma das que mais apresenta dificuldades em todo o grupo, ela possui consciência do seu progresso durante os três anos da disciplina:

> (Excerto 1 – Sessão de auto-avaliação)
> *(Mariana) (+) não fica essas frasinhas quebrada sem idéia um pouquinho de cada uma sabe' (++) agora eu já junto tudo e faço uma coisa só mais sólida né' um parágrafo porque OLHA tudo quebrada (++) não eu melhorei (+) que bom .*

4.2.4 Motivação e Estratégias de Aprendizagem

Autores como Selinker (1972), Corder (1971), Baralo (1999) e Cruz (2004) apontam a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem (EA) como possíveis causas para a fossilização. Dessa maneira, a motivação do aprendiz e o uso de certas EsA podem ser responsáveis por avanços ou regressos na aprendizagem da língua estrangeira.

Através dos instrumentos de pesquisa utilizados, foi possível perceber que Mariana não possui motivação para escrever em inglês, como pode ser observado no excerto extraído do questionário:

> (Excerto 2 - Questionário)
> *(Pesquisadora) O que lhe motiva a escrever em língua inglesa?*
> *(Mariana) Na verdade, nada. Não gosto de escrever em inglês.*

Como dito anteriormente, Mariana não gosta de escrever em inglês porque não gosta da língua em questão. Segundo ela, estudar inglês durante três anos e meio em uma escola particular de idiomas foi uma necessidade para ingressar na universidade e esses anos anteriores de estudo fez com que ela se "cansasse" da língua inglesa e começasse a se interessar pela segunda língua do curso: italiano. O fato desse curso a que ela se dedica atualmente não ter sido sua primeira opção quando fez a prova do vestibular pode ser também um fator que contribuiu para sua desmotivação. Esse seu "cansaço" em relação ao inglês pode ser percebido a seguir:

> (Excerto 3 – Sessão de auto-avaliação)
> *(Mariana) eu acho que eu cansei um pouco porque eu fiz inglês três anos e meio só que eu fazia inglês para cursinho (+) pra passar no vestibular na verdade e não pra prestar* ((curso)) *(+) aí eu entrei aqui e desanimei com o inglês por causa disso aí eu comecei a perder a graça com inglês aí eu comecei a virar mais para o italiano aí eu comecei a gostar muito do italiano pra mim era uma coisa nova e diferente assim aí eu comecei a gostar porque daí eu viajei fui pra Itália (+) acho que flui porque eu gosto mais do italiano agora porque eu acho que inglês me cansou um pouco eu entrei em* ((curso)) *como segunda opção né' então inglês pra mim não era aquele coisa que eu amava né'*

No entanto, durante toda a sessão de auto-avaliação foi possível perceber que grande parte da sua falta de motivação deve-se à sua relação com os professores da disciplina de prática de redação e da disciplina de língua inglesa, já que houve um desencontro entre o que a aluna esperava do professor e aquilo que o professor ofereceu, gerando, assim, frustrações da sua expectativa. No primeiro ano do curso, a aula de língua já contribuiu para a sua desmotivação, pois, segundo Mariana, as aulas eram maçantes, faltava dinamismo e o nível de proficiência exigido era alto, sendo que muitos alunos não conseguiam acompanhá-las.

De acordo com ela, as aulas de prática de redação no segundo e quarto ano do curso (ministradas pela mesma professora) eram boas, pois no segundo ano a professora abordava não só a escrita, mas também a gramática, de uma maneira provavelmente mais agradável, já que lhe despertou atenção, e no quarto ano a professora, novamente, não abordou apenas a escrita, mas também a habilidade oral, através de discussões, devido ao gênero do texto trabalhado no semestre. Apesar de Mariana não participar ativa e espontaneamente das aulas no quarto ano (como pôde ser observado pela pesquisadora através de observações das aulas durante a confecção de diários), a aluna diz gostar das aulas, isso talvez pelo dinamismo da mesma e pela preferência por essa professora ao invés da professora do segundo ano. Importante esclarecer que, em uma conversa informal com a aluna, ela disse que, apesar de ser uma pessoa extrovertida, sente dificuldade de participar de atividades orais em todas as aulas do curso, ou seja, mesmo nas aulas que não são de língua estrangeira. Logo, o fato de não participar da aula de prática de redação pode não ser devido a sua falta de motivação para estudar e escrever em inglês.

No entanto, o seu grande problema foi com as aulas de prática de redação do terceiro ano do curso, já que a professora não entregava as redações corrigidas para os aprendizes, o que, segundo Mariana, fazia falta para que ela pudesse saber o que precisava ser melhorado. A professora desse ano também foi desmotivante para a aluna, pois dizia durante as aulas que os alunos escreviam como crianças de cinco anos. Mariana compara essa professora com a de italiano que fazia justamente o oposto: entregava as redações corrigidas e explicava para cada aluno o que precisava ser melhorado e como isso poderia ser feito. Percebe-se, então, que a aluna possui uma atitude passiva em relação à aprendizagem, transferindo para o professor a responsabilidade sobre esse processo. Os excertos abaixo exemplificam a relação entre a falta de motivação da aluna e a prática docente das duas professoras da disciplina de prática de redação:

> (Excerto 4 – Sessão de auto-avaliação)
> *(Mariana) aí no terceiro ano ((segundo ano da disciplina)) foi praga maior (+) com a outra professora né' começou a mandar escrever e escrever e (+) começou vocês escrevem igual cinco anos vocês escrevem igual cinco anos você são low basic low basic low basic e: ela ((professora)) não entregava uma redação corrigida para você ver o que você errou para você poder melhorar aí: eu desanimei total*

> (Excerto 5 – Sessão de auto-avaliação)
> *(Mariana) e aí eu me envolvi cada vez mais com o italiano fui fazer o meu estágio com italiano eu já escrevia muito em italiano e A professora entregava tudo (+) ela sempre pedia mas ela sentava com você e falava isso isso muda aqui faz aqui entendeu' coisa que eu acho que faltava no inglês um pouco se você escreveu errado aqui (+) você não sabe*

realmente escrever a forma certa (+) no terceiro ano ((segundo ano da disciplina)) *faltou isso (+) então (+)/*

(Excerto 6 – Sessão de auto-avaliação)
(Mariana) agora no quarto ((terceiro ano da disciplina))*(+) assim não vou falar ah: eu adoro mas eu sento e falo ah eu vou escrever e vou fazer bem feito (+) não é mais aquela coisa que eu fazia ai que SACO (+)*

Percebe-se, então, que a motivação da aluna mudou com a passar dos anos, pois no primeiro ano de oferecimento da disciplina, mesmo não gostando de inglês e de escrever em inglês, Mariana gostava das aulas, apesar do foco também ser gramatical. No segundo ano, Mariana demonstra um sentimento de reprovação tanto em relação à aula como em relação à professora. Já no terceiro ano de oferecimento da mesma disciplina, a aluna simpatiza-se com a professora (assim como no primeiro ano) e encara de uma maneira mais agradável o fato de ter que escrever em língua inglesa.

Essa constatação mostra que a motivação não é estática, mas, sim, dinâmica, mudando ao longo do processo de aprendizagem e sendo responsável não só pelo ímpeto do aprendiz em iniciar a aprendizagem de língua estrangeira, mas também por sustentar essa vontade. Além disso, percebe-se que a motivação da aluna também está relacionada com a prática docente dos professores da disciplina, sendo afetada, assim, pelo contexto em que está inserida (Dörney, 2005), já que a perspectiva de ensino-aprendizagem da aluna não é mesma perspectiva de alguns professores. Desse modo, a variável afetiva exerce um papel importante na motivação de Mariana. Apesar do estudo da língua ser de extrema importância para a futura carreira da aluna, ela também não define sua motivação em termos de objetivos pessoais ou profissionais, como considera Ushioda (*apud*, 2001, Dörnyei, 2005), já que pretende trabalhar, se tiver oportunidade, com a língua italiana – língua com a qual Mariana teve uma experiência positiva de imersão, influenciando, assim, sua motivação.

É possível relacionar também o uso de EA com a motivação da aluna, já que no primeiro semestre do quarto ano do curso a professora da disciplina de prática de redação estabeleceu algumas estratégias que os alunos deveriam utilizar para escrever suas redações como, por exemplo, pesquisas na *internet* (planejamento) e leitura de textos sobre o assunto (planejamento). Anteriormente, Mariana não fazia uso desses tipos de estratégias e dentre as que foram apontadas por ela no inventário de EA aplicado no começo do quarto ano, apenas o uso do dicionário (pesquisa) foi verificado na sessão de auto-observação para resolver o maior problema enfrentado pela aluna ao escrever: passar suas idéias para o inglês, como mostra o excerto abaixo:

(Excerto 7 – Sessão de auto-observação)
(Mariana) (++) aí dePOIS o problema é que você tem uma idéia e o duro é você escrever o que você quer em inglês (++) você tem que passar realmente o que você quer (+) ou se não dá depois você tem que mudar pra ficar com a cara do inglês (+) esse é o meu maior problema
(Pesquisadora) e como você resolve esse problema'
(Mariana) eu tenho que olhar no dicionário (+) quando eu quero falar uma coisa eu tenho que olhar no dicionário (+) a palavra (+) aí o que que ele me dá como por exemplo sinônimo (+) como eu escrevo (+) como eu escrevo esse termo como eu escrevo essa expressão (+)

Apesar da dificuldade em passar a idéia que deseja para o inglês, na sessão de auto-avaliação Mariana acredita que alcançou esse objetivo em sua última produção escrita, apesar de ainda necessitar de mais paciência e atenção no uso de uma estratégia também utilizada por ela anteriormente, como apontado no inventário de EA: a avaliação da produção escrita após a mesma ter sido finalizada (auto-avaliação). O excerto abaixo constata essa afirmação:

(Excerto 8 – Sessão de auto-avaliação)
(Mariana) o que eu queria passar eu acho que eu consegui passar entendeu' aquilo que eu pensava aquilo que eu acredito mesmo mas eu acho que (++) faltou: deixar descansando entendeu' e depois eu ler de novo sabe' (++) tipo uns dois três dias (+) porque aí você olha de novo e você já não tá mais pensando naquilo preocupado com aquilo (+) aí você

consegue depois enxergar de uma outra forma (+) mas eu acho que a idéia eu acho que eu consegui passar né'

Importante ressaltar que mesmo tendo a oportunidade de auto-corrigir (auto-avaliação) sua última redação do semestre na sessão de auto-avaliação, apenas duas inadequações sintáticas foram observadas por Mariana, mostrando que os outros erros apontados pela pesquisadora são dificuldades que ela realmente enfrenta, já que não os percebeu.

Além do uso do dicionário (pesquisa) e da correção de erros (auto-avaliação) após a finalização da produção escrita, Mariana utiliza também os textos pesquisados na *internet* (planejamento) e os utilizados na sala de aula (planejamento). No entanto, isso pode significar um problema, já que foi percebido pela pesquisadora durante a sessão de auto-observação que a aluna utiliza fragmentos desses textos (transferência), parafraseando algumas partes e copiando outras. Isso foi confirmado pela própria aluna e pode representar um tipo de estratégia para compensar sua dificuldade de "passar suas idéias para o inglês":

(Excerto 9 – Sessão de auto-observação)
(Mariana) então (+) quando eu tenho assim (+) quando eu tenho uma idéia já fixa (+) aí eu leio o texto que tem mais ou menos a mesma idéia que a minha (+) aí adquirem as palavras do texto aí: eu não copio mas eu coloco mais ou menos parecido (+) aí é mais fácil porque aí encontro no texto o que eu queria falar

Apesar de essa estratégia ter sido pouco utilizada durante a produção (foi observada em poucos momentos), ela pode vir a representar um problema tanto para a aluna, que não escreve com suas próprias palavras, como para a professora, que, se não reconhecer essa estratégia, poderá interpretar de maneira equivocada o desempenho da aluna.

Mariana apontou alguns benefícios do uso de certas EA, como a pesquisa na *internet*, por exemplo, que até o momento não era utilizada por ela, como pode ser observado no excerto:

(Excerto 10 – Sessão de auto-avaliação)
(Mariana) *ajuda sim (+) porque (+) uma coisa é você pegar o que você sabia e escrever (+) agora não (+) você olha você busca num livro busca em outro você vai (+) vendo várias coisas diferentes até você chegar num consenso seu assim (+) realmente é essa minha idéia que eu vou tirar (+) nossa ajuda muito sem dúvida (+) principalmente quando é um tema que você não sabe nada (+) quando você vai escrever*

Foi considerado de grande importância o fato de que Mariana confirmou que continuará a utilizar as EsA anteriormente estabelecidas pela professora:

(Excerto 11 – Sessão de auto-avaliação)
(Pesquisadora) e são estratégias que você vai utilizar agora"
(Mariana) vou (+) até no italiano agora eu faço isso (++) se eu tenho que escrever alguma coisa eu vou pesquisar sabe' então agora é muito mais fácil (+) o que é difícil pra mim é pegar tudo aquilo e pôr numa coisa só (+) porque é muita informação você tem que condensar aquilo tudo enxugar um pouco pra pôr mas ajuda muito do que você escrever no escuro né'

Esse fato corrobora a idéia de Oxford (1995) sobre como o ensino de EA ajuda o aprendiz a usar novas estratégias, o que pode contribuir, assim, para seu desempenho. Para isso é necessário que o professor esteja ciente sobre as estratégias utilizadas por cada indivíduo, o que nem sempre acontece. No entanto, segundo Brown (1987), professores podem ser treinados para reconhecer, ensinar e reforçar estratégias apropriadas, trabalhando, dessa maneira, com a individualidade de cada aprendiz.

Percebeu-se também que o uso das novas EsA motivou Mariana a escrever em língua inglesa, ou pelo menos, abriu novas portas para que ela comece a se interessar um pouco mais pela língua e pela sua atividade escrita, tornando-a mais fácil. A própria aluna estabelece essa relação:

(Excerto 12 – Sessão de auto-avaliação)
(Mariana) agora no quarto ((terceiro ano da disciplina)) (+) assim não vou falar ah: eu adoro mas eu sento e falo ah eu vou escrever e vou fazer bem feito (+) não é mais aquela coisa que eu fazia ai que SACO (+) sabe' pelo menos agora (+) agora parece que depois que você aprende as estratégias você fala poxa é legal agora

Portanto, o uso mais consciente e eficiente de EsA, resultado da ação de uma das professoras da disciplina de prática de redação no caso do presente trabalho, parece ter influenciado a motivação de Mariana para escrever em língua inglesa. Durante o primeiro e segundo ano da disciplina a aluna não era motivada a estudar e escrever em inglês e nada a motivava a realizar tais atividades, como pode ser percebido através do excerto número 2. No entanto, o uso de novas estratégias no terceiro ano de oferecimento da disciplina parece ter contribuído para que a aluna reavaliasse sua motivação para língua inglesa.

Como possível conseqüência dessa motivação, Mariana continuou a usar as estratégias que não eram utilizadas por ela anteriormente, corroborando, desse modo, a idéia de Oxford (1985) de que a escolha de certas estratégias pode depender de características individuais como, por exemplo, a motivação. Dessa maneira, esses dois fatores se influenciam mutuamente.

Assim, a motivação e o uso de estratégias podem ser responsáveis pela "desfossilização" de alguns itens, pois foi verificada uma possível superação da maioria das categorias no primeiro semestre do quarto ano do curso, período em que a Mariana utilizou novas estratégias e se sentiu mais motivada para escrever em inglês (como apresenta o Gráfico 1, em que, dentre as categorias que representam dificuldades para a aluna, apenas três [Omissão de Determinante, Tempo Verbal e Preposição] tiveram aumento). Logo, a inter-relação entre motivação e uso de estratégias pode ser responsável por uma atitude positiva da aluna, ajudando, assim, a reestruturação e o desenvolvimento da sua interlíngua (Cruz, 1999).

Enfatiza-se aqui, então, a necessidade de conscientização do aprendiz não apenas sobre o uso das EsA, através do ensino das mesmas, mas também sobre o controle da sua própria motivação e das lacunas que existem em sua interlíngua. Dessa maneira, o aprendiz poderá assumir o controle e responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, aumentado, assim, seu papel ativo nesse processo.

5. Considerações finais

A guisa de fechamento, é possível dizer que o uso de EsA e a motivação do aprendiz se influenciam mutuamente, fazendo com que o mesmo assuma uma atitude positiva em relação ao processo de aprendizagem da língua estrangeira, contribuindo, desse modo, para a não-fossilização e, portanto, para o seu desenvolvimento interlíngüistico. No entanto, para a corroboração da relação entre motivação, EsA e desfossilização, seria necessário o acompanhamento da aluna por mais um semestre, o que não será possível devido a questões metodológicas da disciplina. Encaminhamos, portanto, essa questão a futuras pesquisas.

6. Referências bibliográficas

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua estranjera**. Madrid: Avco Libros, 1999.

BROWN, D. H. **Principles of Language Learning and Teaching.** 2ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987.

CAVALARI, S. M. S. **O Tratamento do Erro em Aulas Comunicativamente Orientadas: Uma Proposta Focada na Interlíngua de Alunos de Inglês como Língua Estrangeira.** São José do Rio Preto, 2005. 234f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

CORDER, P. **Errors Analysis and Interlanguage.** London: Oxford University Press, 1981.

_____. Approximative Systems of Foreign Language Learners. **International Review of Applied Linguistics**, vol. 9, no. 2, 1971.

CRUZ, M.L.O.B. Do dinamismo à fossilização. In:___. **Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol.** Tese de doutorado. Campinas, 2001.

_____. **Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español.** Málaga: Asele, 2004.

DÖRNEY, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

_____. **The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

ELLIS, R. Individual Learner Differences and Second Language Acquisition. In:___. **Understanding 2nd language acquisition.** 1985.

GARGALLO, I. S. Modelo de Interlengua. In:___. **Análisis Contrastiva, Análise de Errores e Interlengua en el Marco da Lingüística Contrastiva**. Editorial Síntesis, 1993.

LÓPEZ, F. S. F **Análisis de Errores e Interlengua en el aprendizage del Español como Lengua Extranjera**, Col. Tesis, U. Complutense, Madrid, 1991.

NEMSER, W. Approximative System of Foreign Language Learners. **IRAL**, 9, 1971.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

OXFORD, R. Second Language Learning Strategies: What the Research Has To Say. **Eric/CLL News Bulletin**, 1985.

_____. Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. In: **Methodology in Language Teaching: an anthology of Current Practice**. Edited by: Jack C. Richards and Willy Renandya. Cambridge, 2002.

SELINKER, L. Interlanguage. In: Richards, J. **Error Analysis**, 1972.

SELINKER, L. & LAKSHAMANAN, U. Language Transfer and Fossilization: the Multiple Efects Principle. In:___. Gass, S. & Selinker, L. **Language Transfer in Language Learning**, 1992.

Anexo[6]

♦ Aspecto Semântico: *Carol was happy* ***for can be there*** *(por poder estar lá) resting with her lovely family and praising that beautiful shine day, but she even wondered that day would have reserved her a big surprise!*

♦ Aspecto Morfossintático:

• Referente: *Although she was a pretty girl, nothing happened between them because she was jealous and possessive. As a result he is still alone and it is so sad… he is a nice, sweet, amazing boy.* ***She*** *(he) is most kind of person that his friend have ever met.*

• Supergeneralização da Regra do Verbo Regular para Passado Simples: *The sun* ***shined*** *(shone) strong.*

• Supergeneralização do Adjetivo: *She had big blue glass eyes, long eyelashs, a* ***delicated*** *(delicate) nose and a red mouth as a strawberry.*

• Concordância Sujeito/Verbo: *Carolina was laying on the chair while her husband and her kids were to the sea. Water was clear as glass.* ***There was*** *(were) many people on the beach.*

• Tempo Verbal : *The sky was clear, blue and it was very hard* ***to found*** *(to find) any cloud. The sun shined strong. Sometimes a softly breeze has blowed.*

• Pronome Relativo: *Some days after she started to remember somethings. When her vacation have already on the end, she can remember* ***that*** *(what) has happened with her.*

• Ordem sintática: *The laundry is very small, then nobody go there unless* ***I and my room-mates*** *need wash our clothes.*

• Omissão de Determinante: *It is* ***(the)*** *most populous country of the world.*

• Uso Excessivo de Determinante: *Primary it was a protection against invaders, now it is a famous sightseeing of* ***the*** *China.*

• Seleção Errônea de Determinante: *There was* ***another*** *(other) stylish clothes so that I could change her whenever I want ...*

• Conjunção: *He thinks that it is important know* ***(how)*** *to discuss several things with friends or family [...]*

• Preposição: ***Despite of*** *(despite) all this differences between China and Brazil, I want to visit this country and to learn a bit more* ***of*** *(about) these milenar chinese civilization.*

• Ortografia: [...] *so it's better that we know more about an* ***especific (specific)*** *essay [...]*

• Classe de Palavras: ***Primary*** *(Primarily) it was a protection against invaders, now it is a famous sightseeing of the China.*

• Singular/Plural: *Despite of all this differences between China and Brazil, I want to visit this country and to learn a bit more of* ***these*** *(this) milenar chinese civilization.*

[6] Podem haver no mesmo exemplo outros tipos de inadequações que não foram considerados na categoria em questão.