

**CLÁUDIA ALVES DA SILVA**

**COESÃO E COERÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
UMA INVESTIGAÇÃO DA INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA**

Brasília

2006

**CLÁUDIA ALVES DA SILVA**

**COESÃO E COERÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
UMA INVESTIGAÇÃO DA INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Enrique Huelva Untenbäumen

Brasília

2006

S586c Silva, Cláudia Alves da.  
Coesão e coerência na produção escrita na língua estrangeira :  
uma investigação da influência da língua materna / Cláudia Alves  
da Silva ; Enrique Huelva Untenbäumen, orientador. - Brasília,  
2006.

128 f. ; 30 cm

Inclui bibliografia

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras,  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2006.

1. Língua materna. 2. Língua estrangeira. 3. Análise contrastiva.  
4. Análise de erros. 5. Interlíngua. 6. Transferência. 7. Letramento.  
8. Proficiência. 9. Texto. 10. Coesão. 11. Coerência.  
I. Untenbäumen, Enrique Huelva (orient.) II. Título.

CDU 802.0 (043)

CLÁUDIA ALVES DA SILVA

**COESÃO E COERÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
UMA INVESTIGAÇÃO DA INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Presidente: Prof. Dr. Enrique Huelva  
Unternbäumen  
Universidade de Brasília – UnB

---

Examinadora Externa: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Julie  
Carolynn Ciancio  
Universidade de Brasília – UnB / IESB

---

Examinadora Interna: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Luisa  
Ortiz Alvarez  
Universidade de Brasília – UnB

---

Examinador Suplente: Prof. Dr<sup>ª</sup>. Cynthia Ann  
Bell dos Santos  
Universidade de Brasília – UnB

Brasília, 20 de novembro de 2006.

“Year may wrinkle the skin, but to give up interest wrinkles the soul.”

## DEDICATÓRIA

A Deus, aos meus pais, Nelma e Raimundo, e  
as minhas filhas, Bruna, Gabriela e Lorena,  
*companheiras* de todas as horas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu vida e força para nunca desistir, elevo o meu pensamento agradecendo cada dia, porque no decurso de cada manhã revestiu-me interiormente de tua beleza, sabedoria e paz necessárias para a finalização deste trabalho. Obrigada, pois seu amor e o seu bordão foram sempre o meu amparo. Obrigada por tudo que consegui!

À minha mãe que sempre acreditou em mim, ao meu pai pelo seu grande amor e ao meu irmão que direta ou indiretamente me incentivou.

Às minhas três filhas Bruna, Gabriela e Lorena, que me deram a alegria de viver. Agradeço a elas por serem o meu impulso, a minha vontade de vencer, pois a elas eu também dedico a conclusão dessa fase importante da minha vida.

Ao meu esposo que por vezes supriu minha falta na educação das minhas filhas, orientando-as com dedicação e amor.

Ao meu orientador, Professor Dr. Enrique Huelva Untenbaümen, que no início da jornada me recebeu carinhosamente como aluna especial, fato que me abriu as portas para o curso que tanto almejei, e que com toda a sabedoria transmitiu humildemente os conhecimentos que se fizeram necessários para a conclusão desse trabalho. Agradeço pela sua paciência, dedicação, atenção e apoio constante. O meu muito obrigado pelo carinho, pela amizade e, sobretudo, pelos momentos de descontração que conseguimos em meio a tanta preocupação. Tenho a certeza de que este momento jamais seria perfeito sem a sua presença. Obrigado porque acreditou em mim, Dr. Enrique Huelva, muitíssimo obrigado!

A todos os meus amigos que estiveram ou ainda estão em busca dessa vitória e à professora Msc Maria Elvira, em especial, que acreditou na minha capacidade e apostou no meu profissionalismo, o meu agradecimento.

Aos professores, que participaram como juízes, pela ajuda e dedicação. Ao professor Clayton, em especial, pela sua valorosa contribuição, compreensão e concessão de alunos seus que fizeram parte conclusiva desse trabalho, o meu muito obrigado!

## RESUMO

Esse estudo analisa a relação entre a produção escrita na língua materna e a produção escrita na língua estrangeira, examinando os tipos de erros discursivos que podem ser atribuídos à língua materna. A pesquisa apresentada fundamenta-se em aspectos teóricos sobre interferência da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira, processo da escrita na língua materna e suas implicações para aprendizagem da escrita na língua estrangeira. Essa análise busca elaborar uma taxonomia de erros. O foco da investigação é um centro de línguas do Distrito Federal. Os dados foram coletados através de duas composições, uma composição na língua materna (língua portuguesa) e outra na língua estrangeira (inglês), e questionários. Os resultados da pesquisa demonstraram que os aprendizes com um maior grau de conhecimento na língua materna, analisado através de suas composições, tendem a produzir na língua estrangeira composições mais ricas em vocabulário, mais bem organizadas e com mais uso de conectores discursivos. Observamos, no entanto, que embora sejam mais bem elaboradas no que diz respeito à sua estruturação, o uso dos conectores não está, na sua maioria, correto. Esse fato nos levanta a hipótese de que houve uma tentativa de produzir textos mais coesos e coerentes, embora não tenham tido total sucesso. Por outro lado, os aprendizes com um menor grau de conhecimento na língua materna produziram na língua estrangeira composições mais simples, sem orações subordinadas, e sem nenhum tipo de conectores, salvo a conjunção *and*. Constatou-se também que várias orações foram resultados de traduções literais da língua portuguesa, especialmente de uma variante coloquial. A partir dos resultados obtidos, sugerimos algumas reflexões para os professores e aprendizes acerca do papel da língua materna, sua relevância e seu efeito no processo ensino/aprendizagem da língua estrangeira, sobretudo no que diz respeito à competência textual.

**Palavras-chave:** língua materna, língua estrangeira, análise contrastiva, análise de erros, interlíngua, transferência, letramento, proficiência, texto, coesão, coerência.



## ABSTRACT

This study analyses the relationship between the writing done in a native language with that done in a foreign language by examining the types of writing errors that can be attributed to the mother tongue. The research presented is based on the theoretical aspects dealing with the interference of the mother tongue in the acquisition of a target language, the writing process of the mother tongue and its implications in learning the writing process of another language. This analysis seeks to formulate a classification of errors. The focus of the investigation was a language center in Brazil's Federal District. The data was collected from two compositions, one done in the mother tongue (Portuguese) and the other in the target language (English), and questionnaires. The research results show that students with a greater knowledge of the mother tongue, a conclusion reached by analyzing their compositions, tend to produce compositions in the target language that were richer in vocabulary, better organized and which used more sentence connectors. However, we also noticed that even though the compositions were better written in terms of their structure, the use of connectors was not, for the most part, correct. This fact gives rise to the idea that an attempt was made to produce texts that were more cohesive and coherent, even though the attempt was not necessarily successful. On the other hand, students with a lesser knowledge of the mother tongue produced more simple texts in the target language, without subordinate clauses or any type of connectors except for the conjunction *and*. It was also discovered that several sentences were literal translations from Portuguese, especially those of a colloquial variant. Based on the results obtained, we propose several suggestions to teachers and students regarding the role of the mother tongue, its relevance and its effect in the teaching/learning process of a foreign language, especially in how it applies to textual competence.

**Key-words:** mother tongue, target language, contrastive analysis, error analysis, inter-language, transference, literacy, proficiency, text, cohesion, coherence.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LM (Língua Materna)

LE (Língua Estrangeira)

L1 (Primeira Língua)

L2 (Segunda Língua)

LP (Língua Portuguesa)

LI (Língua Inglesa)

AC (Análise Contrastiva)

AE (Análise de Erros)

IL (Interlíngua)

S (Sujeito)

O (Objeto)

V (Verbo)

T (Texto)

CD (Comunidade Discursiva)

## **LISTA DE ANEXOS**

**Anexo 1** – Correções das composições LM

**Anexo 2** – Correções das composições LE

**Anexo 3** – Questionário professores de LP

**Anexo 4** – Questionário professores de LE

**Anexo 5** – Questionário sujeitos de pesquisa

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro I** – Resumo do perfil dos participantes

**Quadro II** – Resumo do perfil dos professores da LM

**Quadro III** – Resumo do perfil dos professores da LE

## SUMÁRIO

**Resumo**

**Abstract**

**Lista de abreviaturas**

**Lista de anexos**

**Lista de quadros**

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1	Justificativa.....	1
2	Objetivos da pesquisa .....	2
3	Pergunta de pesquisa.....	2
4	Estrutura da dissertação.....	2
	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>4</b>
	<b>Capítulo 1 – O papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira</b>	
1.1	Introdução .....	4
1.2	Análise contrastiva .....	5
1.3	Análise de erros .....	6
	1.3.1 Identificação de erros .....	7
1.4	Interlíngua .....	15
1.5	Transferência lingüística .....	16
	1.5.1 Definição .....	16
	1.5.2 Transferência positiva .....	18
	1.5.3 Transferência negativa .....	20
	1.5.4 Transferência semântica .....	23
	1.5.5 Transferência sintática .....	27
	1.5.6 Variação individual: fator não-estrutural na transferência .....	30
	1.5.6.1 Proficiência da LE/L2 .....	31
	1.5.6.2 Letramento: implicações para aprendizagem da LE/L2 .....	33
	<b>Capítulo 2 – Produção escrita na língua estrangeira</b>	
2.1	Introdução .....	39
2.2	Teorias de composição da LM: implicações para teorias do desenvolvimento da composição da LE/L2 .....	42
2.3	O desenvolvimento da escrita em inglês como LE/L2 e efeitos da LM na sua produção.....	48
2.4	Erros na produção escrita de LE/L2 e LM .....	52
2.5	Erros discursivos .....	56
2.6	Texto e competência textual .....	57
	2.6.1 Coesão e coerência como propriedades fundamentais de textualidade.....	59
	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>68</b>
1	Natureza da pesquisa .....	68
2	Contexto e sujeito de pesquisa .....	68
3	Descrição do painel de juízes .....	70
4	Procedimento de coleta de dados .....	71
5	Instrumentos de coleta de dados .....	72
6	Metodologia de análise de dados .....	73

<b>ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>75</b>
<b>1- Análise das composições na língua portuguesa .....</b>	<b>75</b>
1.1 Coerência .....	75
1.2 Coesão .....	77
1.2.1 Coesão gramatical .....	78
1.2.1.1 Coesão frásica .....	78
1.2.1.2 Coesão interfrásica .....	79
1.2.1.3 Coesão temporal .....	84
1.2.1.4 Coesão referencial .....	85
1.2.2 Coesão lexical .....	86
<b>2- Análise das composições na língua inglesa .....</b>	<b>87</b>
2.1 Coerência .....	87
2.2 Coesão .....	90
2.2.1 Coesão gramatical .....	90
2.2.1.1 Coesão frásica .....	90
2.2.1.2 Coesão interfrásica .....	95
2.2.1.3 Coesão temporal .....	104
2.2.1.4 Coesão referencial .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

O foco central desta pesquisa é a produção escrita na língua estrangeira. Foi somente a partir da década de 80 que a pesquisa sobre produção escrita na língua estrangeira teve maior importância, embora tenha sido toda baseada nas teorias da língua materna.

Historicamente, a habilidade da escrita nos estudantes de língua estrangeira tem tido pouca atenção, especificamente no que tange ao seu processo. O foco do ensino tem sido na produção correta de formas, mais do que em composição. Geralmente, professores de língua estrangeira enfatizam a precisão gramatical muito mais do que um alto nível de autenticidade estilística. A maioria deles toma a posição que a produção escrita é uma habilidade “secundária” e menos crucial do que ouvir, falar ou ler. Observamos que enquanto há pesquisas sobre como a produção escrita é ensinada ou avaliada, há muito poucos dados para indicar o que os aprendizes na verdade fazem ao escrever.

Nosso trabalho é fruto dessa inquietação, sobretudo interesse e vontade de descrever e analisar a natureza do processo da escrita. Esse estudo explora a relação entre a competência textual na língua materna e a competência textual na língua estrangeira. Seu principal objetivo é examinar os erros discursivos na produção escrita na língua estrangeira, tendo como uma das grandes variáveis a língua materna.

Vários lingüistas são conscientes da inevitabilidade de um estudo amplo da influência da língua materna e de sua importância. Partimos, pois, do pressuposto promovido por lingüistas aplicados como Ellis (1985, 1994, 1997), Kroll (1990), Lado (1957, 1972), Ringbom (1987), Cummins (1980, 1981) e Selinker (1972) segundo os quais vários fatores são responsáveis pela aprendizagem, sobretudo a língua materna.

Dessa forma, ao longo de todo o texto, encontram-se referências à língua materna, sua influência (transferência, interferência, similaridades, diferenças) na aprendizagem da produção escrita em língua estrangeira, teorias de composição e suas implicações, análise de erros discursivos como também definições de textualidade, coesão e coerência.

### 1- JUSTIFICATIVA

Um problema que emerge do papel secundário que aparentemente a produção escrita ocupa nas abordagens atuais de ensino de língua estrangeira é não conseguir justificar erros na produção escrita e conseqüentemente saná-los. As causas são geralmente atribuídas às

formações inadequadas dos profissionais e substancialmente à falta de competência dos aprendizes no que concerne à língua estrangeira.

Levando em consideração a questão acima mencionada e várias de outros lingüistas que serão mencionados posteriormente, nosso trabalho se justifica mediante a necessidade de explicar por que os erros discursivos se dão em grandes proporções, estudo que ainda não foi muito investigado no Brasil. A pesquisa se justifica a partir dos seguintes aspectos:

- a) não há estudo suficiente nesta área que explicita, de uma maneira mais abrangente, o ato de escrever como um processo que considera a língua materna como uma das grandes variáveis;
- b) é preciso analisar os erros discursivos para conhecer quais os tipos podem ser devidos à língua materna;
- c) é importante analisar até que ponto e de qual forma a língua materna deve ou não fazer parte de projetos pedagógicos no futuro.

## **2- OBJETIVOS DA PESQUISA**

O objetivo geral da pesquisa é constatar se e até que ponto a competência textual adquirida na língua materna influencia o desenvolvimento da competência textual na língua estrangeira.

Os objetivos específicos são:

- a) analisar erros de coesão e coerência na produção escrita em inglês como língua estrangeira;
- b) elaborar uma taxonomia dos erros, verificando finalmente se existem analogias, em relação aos tipos de erros constatados, entre a produção escrita em inglês como língua estrangeira e a produção escrita em português como língua materna.

## **3- PERGUNTA DE PESQUISA**

Quais tipos de erros discursivos podem ser atribuídos à interferência da LM?

## **4- ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

A dissertação está organizada em três grandes partes além de uma introdução, seguida da justificativa, objetivo e pergunta de pesquisa. Nos capítulos I e II da primeira parte estão os conceitos e teorias considerados necessárias e adequadas para a compreensão da análise



dos dados. Em seguida, discutimos a metodologia de pesquisa e a análise dos dados coletados através de produções escritas e de um questionário e a interpretação dos mesmos. Finalmente, apresentamos nossas considerações finais, as quais promovem um momento de reflexão da proposta pedagógica do ensino de LE.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1- O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

#### 1.1- Introdução

Entre várias questões que configuram o foco de atenção da Lingüística Aplicada, o papel da língua materna (doravante LM) na aprendizagem da língua estrangeira (doravante LE) ocupa um lugar central. Sua importância parece hoje inquestionável. Conscientes da inevitabilidade do recurso à LM importa, pois, apresentarmos estudos que enfocam sua relevância como parte do processo de aprendizagem da LE. Para tanto, realçamos a importância de abordar questões como Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua.

Segundo Ringbom (1987), o papel da LM na aprendizagem de LE tornou-se uma característica da pesquisa de aprendizagem de línguas somente nas últimas duas décadas. No entanto, hoje é comum encontrar defensores desta questão.

Inicialmente, autores de trabalhos clássicos sobre o ensino de línguas eram, sem dúvida, conscientes dessa questão, fazendo pelo menos referências a ela (cf. Ringbom). Alguns deles, no entanto, se posicionavam na mesma linha de pensamento da abordagem estruturalista em relação à LM e à LE. O estruturalismo e os métodos usados para o ensino de línguas não se preocupavam com o papel da LM na aprendizagem da LE. Ignoravam, portanto, um conhecimento lingüístico que, hoje já se sabe, interfere na aprendizagem de uma outra língua. De um modo geral, a LM era implícita ou explicitamente considerada meramente como um obstáculo, não como um auxílio para aprendizagem da LE. Em decorrência disso, a utilização da LM na sala de aula de LE era unicamente vista como um aspecto totalmente negativo, ou seja, uma interferência geradora de erros. Essa visão não permitia maiores interesses nessa questão.

Por volta dos anos 30 e 40, surgem dois termos importantes: “Interferência” e “Transferência”. O termo “Interferência” surge na Escola de Praga, sendo, no entanto, usado raramente por lingüistas durante muito tempo. Já o termo “Transferência” é discutido dentro da abordagem behaviorista.

Na década de 50, o papel atribuído à LM assumiu uma importância nova, especialmente nos Estados Unidos. Alguns lingüistas, sobretudo Weinreich (apud Ringbom 1987) e Lado (1957), tiveram interesses sobre a influência da LM, já em uma linha contrastiva, e estudos foram realizados no centro de Lingüística Aplicada em Washington. Esses estudos se apoiavam em uma teoria de transferência behaviorista, segundo a qual a aprendizagem de uma LE é a formação de hábitos. Segundo Lado (1957), um hábito antigo facilita a formação de hábitos novos dependendo das semelhanças e diferenças existentes entre a LM e a LE. Lado defende, portanto, que quanto maior a diferença entre as estruturas da LM e LE, maiores serão as dificuldades na aprendizagem de LE.

## **1.2- Análise contrastiva**

Uma das primeiras teorias que estudou o fenômeno da transferência e interferência foi a Análise Contrastiva. A Análise Contrastiva (doravante AC) originou-se como uma área da Lingüística Aplicada e sua questão principal era solucionar problemas práticos do ensino de línguas. A idéia básica desta abordagem era que as diferenças entre LM e LE eram consideradas como dificuldades de aprendizagem e que essas dificuldades poderiam ser previstas através de comparações contrastivas.

Até 1968 nos Estados Unidos, poucos trabalhos eram feitos no campo da Lingüística Contrastiva, enquanto na Europa a Análise Contrastiva provou ser um campo fértil, tendo especialmente a língua inglesa como objeto de análise, comparação e contraste. O inglês tem sido comparado com diversas línguas em diferentes níveis, recentemente no nível do discurso e da pragmática e outros níveis relacionados.

De acordo com o modelo da AC, se, por exemplo, uma pessoa estiver em um ambiente onde ela necessariamente tiver que produzir uma estrutura nova, cometerá erros, os quais poderão ser advindos da estrutura da sua LM se esta for diferente da LE. Um exemplo seria a diferença de expressão de idade com falantes nativos portugueses. Em Inglês dizemos “I am 12 years old” enquanto em português não seria comum dizermos “Eu estou com 12 anos” e sim “Eu tenho 12 anos”. Portanto, aprendizes do inglês produzem geralmente, segundo a previsão da AC, “I have 12 years old”, o que parece indicar que há uma interferência. Nessa situação, a hipótese da AC iria prever que aprendizes de inglês falantes de português fariam, pelo menos inicialmente, esse tipo de erro. Segundo Wardaugh (apud Ringbom 1987), essa idéia era a versão forte ou preditiva da AC. Em contrapartida, a versão fraca ou explicativa da

AC não é para prever dificuldades, mas alertar os lingüistas que usem o melhor do seu conhecimento lingüístico a fim de observar e analisar dificuldades na aprendizagem da L2/LE, apenas diagnóstica.

O modelo da Análise Contrastiva considerava a interferência da LM como a única causa de dificuldades na aprendizagem e dos erros na produção lingüística. Como houve muitos estudos que mostraram que existem outros fatores que podem induzir ao erro, o modelo teve que ser submetido a revisões. Como observa Rigbom (op.cit), os erros não eram somente devido à transferência. Eram divididos em duas distintas categorias: “erros de transferência” e “erros de supergeneralização”.

Especialmente em pesquisa realizada antes do final da década de 70, é fácil encontrar problemas relacionados à influência da LM, à qual não é dado o tratamento adequado. Uma deficiência, como afirma Rigbom (op.cit), é na ênfase dos aspectos negativos de transferência em detrimento dos aspectos positivos. Não havia tratamento da LM como uma variável que facilitava a aprendizagem da LE. Havia uma ausência evidente de investigações da LM como uma ajuda, não como obstáculo na aprendizagem de LE. Surge, então, no final da década de 60, o modelo de Análise de Erros.

### **1.3- Análise de erros**

O estudo de erros é realizado pelo que conhecemos hoje como Análise de Erros (doravante AE). Na década de 70, a AE suplantou a Análise Contrastiva. Enquanto a AC se preocupava apenas com a LM e a língua alvo do aprendiz, a AE fornecia uma metodologia para investigar uma nova linguagem que se denominava Linguagem do Aprendiz. Segundo Ellis (1994), foi por essa razão que a AE foi o ponto inicial para o estudo da linguagem do aprendiz e a aquisição da LE.

Ainda na década de 70, Corder (apud Ellis 1994) observou que erros poderiam ser vistos de três maneiras: eles poderiam fornecer ao professor o quanto o aluno aprendeu; forneceriam aos pesquisadores evidências de como a língua foi aprendida; e serviriam como instrumentos pelos quais o aprendiz descobria regras da LE. Enquanto o primeiro aspecto reflete o papel tradicional da AE, o segundo fornece um papel novo que é de interesse primário para o pesquisador da LE, porque esclarecia o terceiro, o processo da aquisição da LE. Corder, segundo Ellis (op.cit), tenta explicar a aquisição da LE através dos seguintes passos nas pesquisas desenvolvidas pela AE:

- ✓ Coleção de amostra de linguagem;

- ✓ Identificação de erros;
- ✓ Descrição de erros;
- ✓ Explicação de erros;
- ✓ Avaliação de erros.

Já se sabe que erros podem ser influenciados por uma variedade de fatores. Sabemos, por exemplo, que alguns aprendizes cometem mais erros na oralidade e outros na produção escrita. Ou, como afirma Ellis (1994), um grupo de estudantes de LE, todos com a mesma LM, pode cometer mais erros do que outro grupo de estudantes de LE, com a LM diferente. Por esta razão é preciso considerar vários tipos de erros e em quais condições esses erros são cometidos. Para Ellis (op.cit), alguns fatores como a própria língua que se está aprendendo, o método, o contexto, o aprendiz (aptidão, interesse), o nível (elementar, intermediário ou avançado), a língua materna e a experiência de aprendizagem lingüística são alguns dos fatores determinantes. E o fator principal da presente pesquisa é a língua materna, sobretudo sua influência nesse processo de aquisição, que é o foco central do estudo.

### **1.3.1- Identificação de erros**

É necessário decidir o que constitui um erro e estabelecer um procedimento para reconhecê-lo. Um erro pode ser definido como um desvio de normas da língua estrangeira. Entretanto, essa definição levanta um número de questões. Primeiro há uma questão que se deve considerar: qual a variedade de uma segunda língua (L2)/LE que deve servir como norma? Alguns aprendizes de L2 são expostos a uma variedade de linguagem que difere da norma padrão. É importante, no entanto, salientar que o foco da pesquisa é com aprendizes de língua estrangeira, no caso, inglês, e estes se encontram em cenários formais, salas de aula. Esses aprendizes são expostos a uma forma de linguagem considerada a padrão, que por sua vez segue regras gramaticais normativas (cf. Ellis).

Uma segunda questão interessante que Corder (apud Ellis 1994) considera é a distinção entre *error* e *mistake*. Um erro (*error*), no sentido técnico, acontece quando o desvio surge como um resultado da falta de conhecimento. Isso representa uma falta, segundo o autor, de competência. Enganos (*mistakes*) são um fenômeno de desempenho e são, aparentemente, fenômenos que também caracterizam a produção do falante nativo. Portanto, o autor afirma que a AE deve ser restrita ao estudo de erros e os enganos deveriam ser eliminados da análise.

Outra diferenciação relevante que Corder (apud Ellis 1994) propõe é entre erros aparentes e erros não-aparentes. Para ele, um erro aparente é fácil de identificar porque há um claro desvio na forma, como por exemplo “I runned all the way”, sua forma correta seria “I ran all the way.” Erros encobertos são enunciados corretos gramaticalmente, mas que não significam o que o aprendiz de fato tinha a intenção de comunicar. Por exemplo, “It was stopped” um enunciado superficialmente bem elaborado, mas sem a intenção real do significado, uma vez que “it” se referia no contexto comunicativo concreto ao vento, voz ativa e não passiva.

Na visão de Corder (apud Ellis 1994), o aprendiz pode manifestar, por exemplo, controle da negativa no enunciado “I don’t know”, mas falha ao criar novos enunciados negativos, ou seja, cria apenas enunciados pré-construídos com base em estruturas já internalizadas. A existência desses erros levou Corder, segundo Ellis (1994), a afirmar que toda sentença deve ser considerada como idiossincrásica até que prove ser de outra maneira.

Ainda outra questão relevante é se a análise deve examinar somente desvios em correção ou também em propriedade. A primeira envolve regras gramaticais, e a segunda envolve regras de uso de linguagem. Por exemplo, um aprendiz que convida um falante nativo dizendo “*I want you to come to the cinema with me*” usou o código corretamente, mas falhou no seu uso apropriado. *I want you* é considerado uma linguagem muito informal e até mesmo grosseira. Deve-se usar *I would like* ou *would you like to*. No geral, a AE trata das “quebras” de códigos e ignora o “mau uso do código”.

De acordo com Ellis, há um procedimento que reconhece a importância metodológica da “interpretação” e a distingue em três tipos: normal, autorizada e plausível. Uma interpretação normal ocorre quando um pesquisador é capaz de atribuir um significado a um enunciado com base nas regras da LE. Em tais casos, o enunciado é “não errôneo aparentemente”, embora possa ser somente certo “por sorte”. Uma interpretação autorizada implica uma consulta ao aprendiz (no caso de que o aprendiz esteja disponível). Este deve responder o que o enunciado significa. Outro passo seria reconstruir o próprio enunciado na sua forma correta com a autorização. Uma interpretação plausível pode ser obtida através de referência ao contexto no qual o enunciado foi produzido ou através de tradução literal para a LM do aprendiz.

✓ Descrição de erros

A descrição de erros do aprendiz envolve uma comparação dos enunciados idiossincráticos da Linguagem do Aprendiz com a reconstrução desses enunciados na LE. Uma descrição satisfatória do desenvolvimento da LE do aprendiz se torna muito difícil devido aos tipos de erros que ele comete (Chamot apud Ellis 1994, p. 56).

Como uma alternativa para a descrição de erros, Dulay, Burt e Krashen (apud Ellis 1994) sugerem uma taxonomia de estratégia de superfície. Essa taxonomia realça como as estruturas superficiais são alteradas através de operações como omissões, adições e regularizações. A taxonomia se divide em quatro categorias:

- 1- Omissões: ocorrem quando há falta de um item que obrigatoriamente deve aparecer em uma sentença bem formada, por exemplo, she sleeping.
- 2- Adições: ocorrem quando uma sentença apresenta um item que não deveria, por exemplo, we didn't went there.
- 3- Informações: errôneas ocorrem quando há o uso inadequado de um morfema ou outros elementos lingüísticos, por exemplo, the dog ated the chicken.
- 4- Problema no uso da ordem de palavras: ocorre quando a colocação delas (morfemas ou palavras) é feita inadequadamente, por exemplo, what daddy is doing?

Dulay, Burt e Krashen (apud Ellis 1994) afirmam que essa abordagem fornece uma indicação do processo cognitivo. Segundo Ellis (op.cit), essa afirmação parece duvidosa, uma vez que essa teoria pressupõe que aprendizes operam mais nas estruturas superficiais da língua alvo do que criam suas próprias estruturas. Ellis afirma que se a taxonomia de estratégia de superfície não representa o processo cognitivo, não está claro o seu valor.

Por outro lado, Corder (apud Ellis 1994, p. 56) distinguiu três tipos de erros de acordo com sua sistematicidade:

- 1- Erros pré-sistemáticos: ocorrem quando o aprendiz é inconsciente da existência de uma regra particular na LE. São erros aleatórios;
- 2- Erros sistemáticos: ocorrem quando o aprendiz descobre uma regra, mas não é a dita certa;
- 3- Erros pós-sistemáticos: ocorrem quando o aprendiz sabe da regra correta da LE, mas usa inconscientemente, ou seja, comete um engano.

Para identificar esses diferentes tipos de erros, é necessário entrevistar o aprendiz. Tal taxonomia, entretanto, requer que o pesquisador tenha acesso aos aprendizes e que os aprendizes sejam capazes de fornecer explicações para o tal comportamento da LE.

Portanto, fica difícil operar nessa linha de Corder (apud Ellis 1994) e, de fato, problemática a descrição de erros. Ellis (1994) sugere que ao produzir um enunciado como “my name Alberto” não há dificuldade em reconstruir a versão da LE. Mas em muitos casos a descrição é problemática. Por exemplo, se um aprendiz produz uma sentença como “I am worried in my mind” não é fácil definir a melhor construção, uma vez que é possível que se entenda, por exemplo, “I am worried” ou “I have a problem on my mind”. Fica claro, portanto, que a descrição do erro vai variar de acordo com a reconstrução que será, em cada caso, escolhida. Para facilitar a execução dessa tarefa tão complexa, Corder (apud Ellis 1994) propõe uma explicação de erros a fim de tentar, pelos menos, determinar causas possíveis da produção de erros.

#### ✓ Explicação de erros

A explicação é tratar de estabelecer a fonte do erro, ou seja, explicá-lo. A fonte do erro, segundo Taylor (apud Ellis 1994) pode ser psicológica, sociolingüística, epistêmica ou pode estar na estrutura do discurso. Em geral, a pesquisa da aquisição da LE interessa-se mais na fonte psicolingüística e o principal objetivo da AE é fornecer uma explicação a este nível. A psicolingüística tenta explicar a natureza do sistema de conhecimento da LE e as dificuldades que aprendizes têm no momento da produção. Ellis (1994) apresenta diferentes explicações psicolingüísticas defendidas por Abbott (apud Ellis 1994). Abbott (op.cit) diferencia erros e enganos, como foi observado anteriormente, e expõe a necessidade do uso dessas categorias para explicar os desvios na produção em LE. O autor demonstra a interdependência dos dois na AE. Ele distinguiu erros de competência (errors) e de desempenho (mistakes). Para ele, qualquer desvio de normas da LE pode refletir um problema ou no desempenho ou na competência.

Erro de competência tem sido considerado foco central do estudo da aprendizagem da LE. Richards (1971), como observa Ellis (1994), distinguiu três fontes ou causas de erros de competência:

- 1- Erros de interferência: que ocorrem como um resultado do uso de elementos de uma língua enquanto fala outra;



- 2- Erros intralinguais: que refletem características gerais de regras de aprendizagem tal como generalização, aplicação incompleta de regras e a falha na aprendizagem das condições sobre as quais as regras são aplicadas;
- 3- Erros desenvolvimentais: que ocorrem quando o aprendiz tenta criar hipóteses sobre a LE com base em uma experiência limitada.

Lott (1983), segundo Ellis (1994), sentiu a necessidade de subdividir erros de transferência e erros intralinguais. Ele distinguiu erros de transferência em três categorias:

- 1- Superextensão de analogia: que ocorre quando o aprendiz faz um mau uso de um item porque ele compartilha apenas parcialmente características com um item na sua LM, por exemplo, aprendizes italianos usam “process” para “trial” porque em italiano “processo” abrange o significado dos dois em inglês;
- 2- A transferência de estrutura: surge quando o aprendiz utiliza alguma característica correspondente da LM (fonológica, lexical, gramatical ou pragmática) em vez da LE, por exemplo, aprendizes com português como LM usam “It is more cheap” porque a estrutura da língua portuguesa permite tal construção. É geralmente o que se entende por transferência;
- 3- Erros interlinguais/intralinguais: surgem quando uma distinção particular da LE não existe na LM como o uso diferenciado dos verbos make e do que não existe no português. Por exemplo, aprendizes portugueses usam “I make a cake” e “I make my homework” porque a língua portuguesa permite essa construção.

Na terceira categoria têm surgido muitos problemas em determinar se, de fato, se trata de erros intralinguais ou erros de transferência. Os erros intralinguais também foram subdivididos por Richards (apud Ellis 1994) da seguinte forma:

- 1- Erros de supergeneralização: surgem quando o aprendiz cria inapropriadamente uma estrutura com base em outras estruturas da própria LE, por exemplo, quando um aprendiz diz “he can sings” quando o inglês permite “he sings”;
- 2- Falta de restrições de regras: ocorre quando o aprendiz aplica uma regra onde não se deve, por exemplo, “he made me to rest”. O aprendiz segue o padrão da maioria dos verbos que recebem complementos de infinitivo como “he invited/asked/wanted me to go”;

- 3- Aplicação incompleta de regras: envolve um desenvolvimento incompleto na estrutura. Assim o aprendiz de inglês como LE usa um enunciado afirmativo em sentença interrogativa, por exemplo, “you speak English?” enquanto deveria dizer “do you speak English?” ou usa a forma incompleta do presente contínuo como nos exemplos “I am work now” (I am working now) e “I studying at the moment.” (I am studying at the moment).
- 4- Falsos conceitos criados como hipóteses: surgem quando o aprendiz não compreende totalmente uma distinção na LE, por exemplo, o uso do “was” como marcador do passado em enunciados “One day it was happened” ou o uso do verbo to be no presente do indicativo para expressar presente do indicativo de outros verbos como “I am like to watch TV” (I like to watch TV).

Ellis (1994, 1985) tem razão quando afirma que não é fácil distinguir erros de transferência e erros intralinguais e quando salienta que é mais difícil ainda identificar os diferentes tipos de erros intralingual propostos por Richards (apud Ellis 1994).

Portanto, o autor tenta explicar os erros da linguagem do aprendiz através de várias pesquisas realizadas por autores como Dulay (apud Ellis 1994) e Burt (apud Ellis 1994), que acreditaram, por exemplo, que a maioria dos erros não é de transferência, mas erros desenvolvimentais, ou seja, erros que ocorrem também durante o processo de desenvolvimento lingüístico de uma primeira língua. Isso os levou a crer que a aquisição da LM e da LE era similar. Ainda que seja difícil explicar erros, Ellis (1994) apresenta algumas principais descobertas que já foram propostas por alguns importantes lingüistas:

- 1- Um grande número de erros é intralingual mais do que por transferência;
- 2- Aprendizes no nível inicial produzem mais erros de transferência do que no nível intermediário ou avançado, onde produzem mais erros intralinguais;
- 3- A proporção de erros de transferência e intralinguais varia de acordo com a tarefa exigida para a produção de amostras de linguagem do aprendiz. Assim, segundo Lococo (1976 apud Ellis 1994), as tarefas de tradução resultam mais em erros de transferência do que as tarefas livres;
- 4- Erros de transferência são mais comuns nos níveis fonológico e lexical do que no nível gramatical. Grauberg (1971), de acordo com Ellis, descobriu, por exemplo, que a interferência explicou 25 por cento dos erros lexicais e 10 por cento erros sintáticos e

zero por cento era tido como erro morfológico. No nível gramatical podem ser diferenciadas áreas mais suscetíveis à interferência da LM do que outras;

- 5- Erro de transferência é mais comum em aprendizes adultos do que em crianças. Um exemplo é o estudo de observado por Ellis que confirma que 21 por cento de erros cometidos por adultos são erros de transferência;
- 6- Erros podem ter mais de uma fonte. Por exemplo, o erro da negativa “no” + verbo é universal, sugerindo uma explicação intralingual. Porém, os espanhóis aprendizes de inglês como segunda língua têm mostrado esse erro por um período mais longo que outros falantes, sugerindo, portanto, a influência da L1 como padrão.

Como observa Ellis (1994), transferência é uma noção muito complexa que é mais bem entendida em termos cognitivos do que em modelos de aprendizagem behaviorista. É de fato interessante notar que enquanto um pesquisador identifica um erro como erro de transferência outro o identifica como intralingual. Essa questão de transferência será mais bem discutida posteriormente.

#### ✓ Avaliação de erros

O estudo da avaliação de erros na visão de Ellis (op. cit) envolve, por exemplo, o perfil dos avaliadores, quais erros serão julgados e por fim, como serão julgados. Segundo o autor, o avaliador pode ser um falante nativo ou não nativo ou, é claro, se for um professor de línguas ou não. O estudo de avaliação de erros levanta ainda questões como, por exemplo, se alguns erros são mais problemáticos que outros, se existem diferenças nas avaliações feitas por falantes nativos e não nativos ou até mesmo quais critérios os avaliadores usam ao avaliar os erros de aprendizes.

Acredita-se que os falantes nativos julgam mais erros lexicais do que erros gramaticais (Ellis, 1994). Alguns estudos mostram que falantes nativos julgam erros diferentemente de falantes não nativos e, segundo James (apud Ellis 1994), há diferenças entre esses julgamentos. Falantes não nativos parecem mais rígidos no que diz respeito à morfologia e erros de conectores do que falantes nativos, priorizando aparentemente o ensino da gramática. Entretanto, falantes nativos tendem a avaliar erros lexicais e globais mais severamente que falantes não nativos.

James (apud Ellis 1994) corrobora a hipótese que falantes não nativos são mais influenciados pelas idéias que constituem as regras gramaticais básicas da língua alvo, em

detrimento a erros de origem lexical. Burt (apud Ellis 1994) define erros que afetam a organização da sentença como erros globais. Exemplos desses erros seriam a ordem de palavras, erros no posicionamento de conectores e supergeneralização sintática. Já erros que afetam elementos únicos em uma sentença, como erros em morfologia ou erros com apenas função gramatical são chamados por ele de erros locais.

Ellis (1994) observa que julgamentos de falantes não nativos são influenciados não só por um número de fatores relacionados ao contexto particular no qual se desenvolve a comunicação, mas também pelo grau de conhecimento da LE e de sua LM. Erros de transferência são vistos com tolerância, mas erros nas estruturas gramaticais que foram previamente ensinados serão vistos pelos falantes não nativos como algo mais sério.

Ellis (op. Cit) conclui, portanto, que professores de língua devem ter mais cuidado com erros que interferem na comunicação, ou seja, erros semânticos e erros gramaticais globais. Entende-se que o mesmo erro pode ser avaliado diferentemente dependendo de quem o cometeu, onde e como foi feito. Por tais motivos, há um número de críticas da análise de erros e para tanto Ellis (op.cit) as descreve em duas diferentes categorias: a fraqueza nos procedimentos metodológicos e limitações na competência. Será relevante na pesquisa que se apresenta focarmos nestes dois aspectos.

Inicialmente é necessário saber não só o que o aprendiz faz erroneamente, mas também o que ele faz corretamente. É preciso, como observa Corder (apud Ellis 1994), reconhecer a importância de examinar a totalidade da produção do aprendiz. Não há absolutamente nada que impeça que o pesquisador o faça.

A AE pode ser considerada como uma fonte parcial de investigação ou mesmo um estágio inicial de investigação. Por outro lado, a AE tem dado pouca atenção à separação de erros em estágios diferentes de desenvolvimento do aprendiz. Como resultado, a AE não provou ser muito útil em ajudar professores de língua a entender como aprendizes desenvolvem o conhecimento de uma LE. Outra limitação da AE que deve ser examinada é o fato de não se preocupar com omissões, uma vez que a AE foca exclusivamente no que aprendizes fazem, não se preocupando com o que não fazem. No entanto, o fato de evitar é claramente uma questão importante para a pesquisa da aquisição da Segunda Língua.

É fato, porém, que a AE contribuiu e ainda contribui para a pesquisa da aquisição da segunda língua, sendo verdade que caiu um pouco de moda pela fraqueza nos procedimentos metodológicos discutidos anteriormente. A AE continua a ser praticada, embora seja como um meio para investigar muito mais do que para fornecer uma explicação abrangente das formas idiossincrásicas de aprendizes.

A AE serviu como uma ferramenta para fornecer evidência empírica na década de 70, mostrando que muitos erros que aprendizes cometem não poderiam ser somente devido à interferência. Sobretudo, a AE ajudou os profissionais de língua a perceberem que erros devem ser devidamente respeitados e fazem parte do processo de aprendizagem de LE/L2.

#### **1.4 – Interlíngua**

No processo de aprendizagem de uma segunda língua, há, segundo a AE, uma língua existente entre a LM e LE que recebeu várias denominações advindas de diferentes lingüistas. Larry Selinker (1972) a chamou de Interlíngua (doravante IL), a qual define como um sistema lingüístico separado, baseado na produção observável que resulta da tentativa do aprendiz de produzir a norma da língua alvo. É um sistema lingüístico independente. Para Selinker e Corder (apud Santana 1998), interlíngua se manifesta no processo de produção de enunciados de uma LE que não são idênticos àqueles de um nativo, pois estes formam um sistema lingüístico diferente como resultado das tentativas dos alunos no momento da produção na LE. Para Adjemian (Ellis, 1997), a IL é um conjunto de regras desenvolvidas sistematicamente. A IL é um sistema lingüístico próprio, segundo Ellis (1997). É uma língua intermediária.

Na visão de Ellis (op. cit) o conceito de interlíngua envolve as seguintes premissas sobre a aquisição da L2:

- 1- O aprendiz constrói um sistema de regras lingüísticas abstratas subjacentes à compreensão e produção da L2/LE, e esse sistema de regras é visto como a “gramática mental” da interlíngua;
- 2- A gramática do aprendiz é permeável, ou seja, absorve facilmente influência externa (input) ou interna (transferência);
- 3- A gramática do aprendiz é transicional. É uma gramática capaz, em pouco tempo, de mudar, deletar e acrescentar regras, reconstruindo todo o sistema. Isso resulta em uma contínua interlíngua, ou seja, o aprendiz constrói uma série de gramáticas ou interlínguas de acordo com a complexidade do conhecimento da LE;
- 4- Alguns pesquisadores afirmam que os sistemas de interlíngua são variáveis. Entretanto, outros pesquisadores acreditam que sistemas de interlíngua são homogêneos e que a variabilidade reflete nos erros que aprendizes cometem quando

eles tentam usar o seu conhecimento ao se comunicarem. Essa premissa de que os sistemas de interlíngua são variáveis é muito polêmica;

- 5- Aprendizes aplicam várias estratégias de aprendizagem para desenvolver suas interlínguas. Por exemplo: omissão, supergeneralização e transferência são tipos de erros que podem ser vistos como evidências de estratégias de aprendizagem;
- 6- A gramática do aprendiz é susceptível de fossilização. Selinker (1972) sugere que apenas cinco por cento dos aprendizes desenvolvem a mesma gramática mental dos falantes nativos. A maioria pára em algum estágio de desenvolvimento da interlíngua, sem atingir o grau de conhecimento de um nativo. O predomínio da reincidência (a produção de erros representando um estágio inicial de desenvolvimento) é tipicamente de aprendizes fossilizados. A fossilização não acontece na aquisição da LM e assim é típica das gramáticas da LE/L2.

Selinker (1972) define fossilização como um estado em que a IL se estabiliza e não mostra um desenvolvimento específico em direção à LE, ou seja, são apenas regras da LM que o falante tende a manter na sua IL.

O conceito de interlíngua, segundo Ellis (1997), oferece uma explicação geral de como a aquisição da LE acontece. Incorpora elementos de teorias mentalistas da Lingüística e elementos da Psicologia Cognitiva. De uma forma ou de outra, não oferece uma explicação precisa do que exatamente acontece.

A transferência, por sua vez, tenta explicar como a LM funciona como uma das estratégias cognitivas mais utilizadas pelos aprendizes. A transferência lingüística é um dos principais processos responsáveis pela aquisição da L2, segundo Selinker (1972).

## **1.5 – Transferência lingüística**

### **1.5.1- Definição**

Analisando os fatores que poderiam influenciar a produção escrita de aprendizes de inglês como língua estrangeira, é determinante nessa pesquisa, que ora se apresenta, observar e estudar a importância do fenômeno da transferência como característica importante na aprendizagem da LE. Apesar de argumentos divergentes sobre a importância da transferência lingüística, há pesquisas de grande importância que indicam que transferência é, de fato, um fator muito relevante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Até os anos 60, entendia-se por transferência lingüística dificuldades encontradas pelos aprendizes de uma LE que eram oriundas de sua LM. Havendo diferenças entre ambas, a LM interferia negativamente na LE. Para Selinker (1972), a transferência lingüística é resultado de itens, regras e subsistemas da LM que o aprendiz reflete na sua produção da LE. Odlin (1989), na tentativa de definir o termo transferência, observa que devemos antes de fazê-lo, definir o que de fato não é. Para o autor, transferência não é simplesmente uma conseqüência de formação de hábito como postula a abordagem behaviorista. Essa consideração sugere que o behaviorismo nunca foi relevante ao estudo da transferência e, por essa razão, contribui muito pouco para o estudo da transferência desde os anos 70. Transferência não é simplesmente interferência. A noção de interferência parece aplicável na descrição de alguns aspectos do desempenho da LE. É natural, então, que o termo interferência continue a ser amplamente usado. Entretanto, a influência da LM pode ser muito útil, especialmente quando as diferenças entre a LM e a LE são relativamente pequenas. Por exemplo, o número de cognatos de Inglês *public* e Espanhol *público* é muito maior do que o número de cognatos em Inglês e Árabe. Portanto, os falantes nativos de espanhol têm uma vantagem significativa sobre os falantes nativos árabes na aquisição do vocabulário de Inglês. Assim, o termo interferência implica outro termo: transferência negativa. Segundo Odlin (op.cit p. 26), há vantagem no uso do último termo uma vez que pode ser contrastado com transferência positiva, a qual é facilitar influência de cognatos ou qualquer outra similaridade entre a LM e LE.

Para Odlin (1989), transferência não é apenas retroceder na LM, enquanto que Krashen (apud Odlin 1989 p. 26) afirma que a transferência pode ser considerada um “enchimento” ou o resultado de um retrocesso a um conhecimento anterior, à regra da LM. Segundo Krashen (op. cit), o uso da regra da LM não é um progresso real, pode ser meramente uma estratégia de produção que não ajuda na aquisição.

Por outro lado, Odlin (1989) afirma que há vários problemas em analisar a transferência como meramente um retrocesso. Primeiramente porque a transferência, entendida assim, ignora a vantagem que falantes de algumas línguas têm em relação a uma nova língua; por exemplo, as similaridades no vocabulário, nos sistemas da escrita e outros aspectos. Segundo porque as afirmações de Krashen implicam que a influência da LM é sempre manifestada em alguma regra transparente da mesma. No entanto, influências da LM podem interagir com outras influências de modo que, algumas vezes, não há correspondência entre padrões da LM do aprendiz e suas tentativas para o uso da LE. E, por fim, porque a afirmação de Krashen (apud Odlin 1989) que transferência pode ser uma mera estratégia de

produção falha ao reconhecer que influências translingüísticas podem ser benéficas na compreensão auditiva e de leitura.

Odlin (1989) define transferência como influência resultante de similaridades e diferenças entre a LE e qualquer outra língua que já foi previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida. No entanto, segundo ele mesmo, existem termos problemáticos dentro dessa definição, por exemplo, influência. A influência surge do julgamento consciente ou inconsciente do aprendiz que algo na LM e algo na LE são similares, ou até a mesma coisa. O termo “adquirido” também permanece parcialmente entendido. Portanto, uma definição completa adequada de transferência sem definições de outros termos como estratégia, processo e simplificação, parece inatingível. Tais definições podem pressupor uma explicação do bilingüismo que com precisão caracteriza relações entre transferência, supergeneralização, simplificação e outros comportamentos da LE. Para Odlin (op. cit), um argumento plausível pode ser que uma definição adequada de transferência pressupõe uma definição adequada da língua.

Segundo o autor, existem possíveis resultados de similaridades, tais como: transferência positiva, transferência negativa, baixa produção, super produção, produção de erros e interpretação errônea. Sua classificação oferece idéias de efeitos variados que similaridades e diferenças podem produzir.

Já Ellis (1994) afirma que o estudo da transferência envolve transferência positiva, que ele chamou de facilitação, transferência negativa (erros), evitamento e uso excessivo. Segundo o autor, ainda é possível identificar um número de outras manifestações de transferência.

### **1.5.2 - Transferência positiva**

De acordo com Odlin (1989), os efeitos da transferência positiva são somente determináveis através de comparação de grupos com língua materna diferente. Tais comparações geralmente mostram que similaridades translingüísticas podem produzir transferência positiva de várias maneiras. Similaridades no vocabulário entre a LM e a LE podem reduzir o tempo necessário para desenvolver boa compreensão de leitura. Similaridades entre sistemas vocálicos podem facilitar a identificação de sons vocálicos. Similaridades entre sistemas de escrita podem ajudar os aprendizes na leitura e escrita na LE. Similaridades na estrutura sintática podem facilitar a aquisição da gramática. Aprendizes adquirindo uma língua estrangeira com uma sintaxe similar àquela da LM tendem a ter menos



dificuldade com artigos, ordem de palavras e orações relativas. Segundo Ringbom (1987), a transferência positiva significa que a língua materna tem um efeito facilitador na aprendizagem da LE.

Na tentativa de fornecer uma explicação para a aquisição da L2, Ellis (1994) refere-se à transferência como o ponto inicial. Em princípio, a transferência era vista apenas em uma visão behaviorista, já discutida anteriormente. Porém, cada vez mais ela tem sido tratada como uma estratégia cognitiva. Para Ellis (op. cit), o conhecimento lingüístico já existente no aprendiz influencia no curso do desenvolvimento da LE. Para ele, a visão behaviorista leva a uma reconsideração do papel da LM na aprendizagem da LE.

Ellis propõe uma discussão de questões terminológicas, começando com a própria palavra “transferência”. Os termos transferência e interferência são associados com as teorias behavioristas de aprendizagem da LE. Hoje a influência da língua materna dos aprendizes pode não ser explicada em termos de formação de hábito, nem a transferência é simplesmente uma questão de interferência ou uma recorrência à língua materna. Não é apenas questão de influência da LM do aprendiz, mas outras línguas já adquiridas podem também ter efeitos. Segundo Ellis (1994), isso sugere que o termo transferência da LM é inadequado. O autor, com o qual concordamos, usa o termo facilitação para transferência positiva porque segundo ele o efeito facilitador da LM é evidente em alguns aspectos da aquisição de L2. A LM também pode facilitar a aprendizagem da LE. A facilitação é evidente não somente na falta de erros, mas na redução de erros e também na velocidade da aprendizagem.

Ellis afirma que o aprendiz pode, algumas vezes, passar por um estágio precoce de desenvolvimento no qual ele manifesta o uso correto de uma característica da língua estrangeira se essa corresponder à característica da LM; e então subseqüentemente substituí-la por uma característica desenvolvimental da LE, antes de, finalmente, retornar à sua estrutura correta. Nesse caso, o efeito facilitador é evidente nos estágios iniciais de aquisição, antes do aprendiz estar “pronto” para construir uma regra desenvolvimental. O “reaprender” das regras lingüísticas da língua alvo ocorre quando aprendizes abandonam a regra desenvolvimental ao notarem a incompatibilidade com o *input*. A reaprendizagem da regra da língua estrangeira ocorre quando aprendizes abandonam as regras desenvolvimentais notando que estas são incompatíveis com o que lhes foi passado.

Em muitos casos, a transferência parece indiscutível quando, por exemplo, duas línguas dividem um número grande de cognatos (Inglês e Francês ou Português e Espanhol), dando assim aos aprendizes um “pontapé inicial” no vocabulário. Os chineses, por exemplo, têm uma enorme vantagem quando aprendem japonês em relação aos aprendizes ingleses por

causa da similaridade nos sistemas do Japonês e Chinês. Infelizmente a contribuição da LM tem sido ignorada por alguns pesquisadores que têm considerado apenas a transferência negativa.

### **1.5.3 - Transferência negativa**

Segundo Ellis (1994), explicações tradicionais sobre transferência lingüística focam nos erros que os aprendizes produzem. Erros ocorriam, em grande parte, como resultado de transferência negativa de padrões da língua materna para a LE do aprendiz (Ringbom, 1987). Foi observado por Ellis (1985) que uma quantidade substancial de trabalhos empíricos em pesquisa de Inglês como segunda língua tem sido voltada para estabelecer em qual extensão os erros são resultados de transferência (interferência) ou de natureza intralingual, (resultado de processo geral de desenvolvimento lingüístico, similar àqueles observados na aquisição da LM). Também foi observada uma variação considerável na proporção de erros de transferência reportada por diferentes investigadores. Tran-Chin-Chau (apud Ellis 1994), por exemplo, reportou que aproximadamente 51% de erros se davam devido à transferência. Já White (1977) e Lococo (1975; 1976 apud Ellis 1994) constataram que apenas entre 8% e 23% dos erros eram atribuíveis à LM.

Existe, segundo Ellis (1994), uma variação de termos em relação ao fenômeno translingüístico e uma das principais razões para essa variação é a dificuldade em determinar se um erro é o resultado de transferência ou processo intralingual. Essa questão de terminologia é muito polemizada.

O termo transferência persistiu, embora sua definição não tenha sido suficientemente ampliada para incluir a maioria dos fenômenos translingüísticos, os quais são essenciais no estudo de L2 (Kellerman and Sharwood Smith 1986 apud Ellis). Houve, no entanto, outras propostas terminológicas.

Kellerman e Sharwood Smith (apud Ellis 1994) sugerem o termo influência translingüística como um termo neutro, permitindo não só os termos transferência e interferência, mas também evitamento, empréstimo e aspectos de perda lingüística da LE. Discutem também diferenças e similaridades entre esses fenômenos. Kellerman (op. cit) sugere que o termo transferência pode ser restrito a esses processos que levam à incorporação de elementos de uma língua à outra.

Ringbom (1987), assim como Ellis (1994), sugere que a transferência positiva tem um efeito facilitador na aprendizagem da LE, enquanto a transferência negativa, ou interferência,

causa erros na produção do aprendiz. Para ele, a influência translingüística pode manifestar-se em muitas maneiras diferentes, dependendo da extensão da similaridade que afeta o processo de aprendizagem. Assim, é necessário considerar não somente a LM por si só, mas a sua proximidade com a LE, que por sua vez pode facilitar ou não. Ringbom sugere um estudo mais detalhado da importância da similaridade entre a LE e a LM.

Para Odlin (1989), a transferência envolve divergências de regras na LE e, portanto, relativamente fácil de identificar. Embora transferência negativa tenda a ser equiparada com a produção de erros, há outras formas nas quais o desempenho da LE do indivíduo pode diferir do comportamento de falantes nativos, ocasionando, portanto, outras manifestações que eventualmente poderiam ser classificadas como transferência negativa.

#### a) Baixa produção

Aprendizes podem produzir muito pouco ou nenhum exemplo de uma determinada estrutura da LE. Segundo Odlin (1989), se uma determinada estrutura da LE for mais infreqüente do que normalmente é na língua materna do falante, a infreqüência constitui uma divergência de normas da LE. Há uma boa evidência para a baixa produção relacionada à distância lingüística: o evitamento.

O evitamento, segundo Ellis (1994), é o momento em que aprendizes evitam usar estruturas lingüísticas. Aprendizes de Inglês como língua estrangeira podem achar certas estruturas difíceis por causa das diferenças entre sua LM e a LE. Nesses casos, os efeitos são evidentes, não por causa dos erros, mas por causa das omissões. De acordo com muitos professores de inglês como LE, a identificação do evitamento não parece ser uma tarefa difícil, uma vez que eles (professores) usam diferentes expressões em detrimento de outras, evitando possíveis erros.

Por outro lado, como sugere Kellerman (apud Ellis 1994), só faz sentido falar sobre o evitamento se os aprendizes souberem o que está sendo evitado. Ele afirma que demonstrar o conhecimento da estrutura não é suficiente. Por exemplo, um aprendiz pode evitar o uso da passiva somente por uma preferência e não pelo ato de evitar. Segundo o autor, o evitamento é um fenômeno complexo e tenta explicar a complexidade distinguindo o evitamento em três tipos: primeiro ocorre o evitamento quando o aprendiz sabe ou antecipa que há um problema e tem pelo menos uma vaga idéia de como é a forma da LE. Segundo Kellerman (apud Ellis 1994), essa é a condição mínima para o evitamento; em segundo lugar, o evitamento surge quando o aprendiz sabe alguma característica da LE, mas acha difícil usá-la em circunstâncias particulares; e em um terceiro momento, o evitamento é evidente quando aprendizes sabem o

que dizer e como dizer, mas estão indispostos a fazê-lo porque isso resulta neles um desrespeito nas suas próprias normas de comportamento. Portanto, atitudes e cultura agem como fatores que interagem com o conhecimento da LM para determinar o comportamento do evitamento.

Se aprendizes sentirem que estruturas particulares na LE são muito diferentes de estruturas na LM, eles provavelmente tentariam evitar o uso destas.

#### b) Superprodução

A superprodução é algumas vezes simplesmente uma conseqüência da baixa produção. Por exemplo, em um esforço de evitar orações relativas, aprendizes japoneses podem violar normas da escrita no Inglês escrevendo muitas sentenças simples. No entanto, a superprodução pode também surgir por outras razões. Por exemplo, o uso das expressões de desculpas parece ser mais freqüente no Inglês americano do que no Hebraico, e falantes nativos do Inglês aprendendo Hebraico parecem seguir as normas da sua LM ao fazer uso dessas expressões.

#### c) Produção de erros

No discurso ou na escrita há três tipos de erros e é provável que surjam das similaridades e diferenças entre LE e LM: (1) Substituições, (2) Traduções literais e (3) Alterações de estruturas.

As substituições envolvem as formas do uso da LM na LE. Por exemplo, Ringbom (1987) observou que o uso da palavra *bort* na oração *Now I live home with my parents, but sometimes I must go bort* tem o sentido de *away* escrita por um falante sueco.

A tradução literal envolve alguns erros que refletem muito a aproximação da LM. Por exemplo, Fantini (1985 apud Ringbom 1987) observou a seguinte sentença falada por uma criança bilíngüe Inglês/Espanhol: *Let's quickly put the fire out* (vamos rápido a poner el fuego afuera). A criança fez uma tradução literal da expressão de Inglês *put the fire out* que normalmente traduz para o espanhol como *extinguir el fuego*. Alterações de estruturas são certos erros de ordem de palavra que podem ser também evidenciadas da cópia literal da LM. Por exemplo, um erro cometido pelo aprendiz de Inglês como LE apresenta a mesma ordem de palavra como a tradução literal equivalente em Espanhol: *The porch of Carmen*, em oposição ao mais natural da frase em Inglês, *Carmen's porch*.

Substituições e traduções literais são freqüentemente tipos de erros aos quais pesquisadores de bilingüismo se referem quando discutem erros de transferência, e esses tipos provavelmente sugerem que transferência sempre envolve uma correspondência óbvia entre a LE e a LM. Krashen (1987), por exemplo, caracteriza transferência como um retrocesso em alguma regra de LM.

d) Interpretação errônea

Estruturas da língua materna podem influenciar a interpretação das mensagens da LE, e algumas vezes essa influência leva os aprendizes a deduzirem algo muito diferente do que os falantes nativos iriam inferir. Interpretações errôneas podem surgir de percepções errôneas de sons da LE. Essas interpretações também podem ocorrer quando os padrões de ordem de palavra da LE e da LM diferem e quando suposições culturais diferem.

#### **1.5.4- Transferência semântica**

Odlin (1989) observa que o estudo da transferência no discurso e o estudo da transferência semântica coincidem bastante. O discurso consiste normalmente em seqüência de afirmações, portanto, a análise do discurso é parente muito próximo da semântica proposicional que estuda os significados nas afirmações. Consequentemente, o autor observa que se a transferência do discurso ocorre, a transferência semântica é também muito provável.

É importante ressaltarmos a questão fundamental levantada por Odlin (op. Cit) da relação entre a língua e o pensamento no estudo da transferência. Por isso, a frase tão polêmica “aprender a pensar na LE”. Algumas pesquisas sugerem que diferenças translingüísticas na estrutura algumas vezes refletem diferenças no pensamento. Segundo Odlin, há indicações de universais na cognição. Portanto, o autor aborda questões como raciocínio lógico, universais semânticos e relativismo lingüístico. No entanto, a semântica proposicional, termo que estuda os significados nas orações, nos leva ao conceito de caso semântico – conceito fundamental para o estudo da transferência semântica. Portanto, a discussão de transferência semântica será dividida nesse capítulo em duas partes: semântica proposicional (caso semântico) e semântica lexical.

✓ SEMÂNTICA PROPOSICIONAL

- Caso semântico

Um dos mais importantes conceitos na semântica proposicional é a noção do caso semântico. Em casos de sentenças diferentes como nos exemplos da voz passiva e ativa *Bob stole the tomatoes* e *The tomatoes were stolen by Bob*, as sentenças compartilham a mesma proposição. Nesse caso *Bob* nas duas orações exerce o papel de agente e *tomatoes* de paciente. Essa análise do caso semântico é um estudo útil não só para um entendimento do sistema semântico de uma língua como também para comparações translingüística de morfologia e sintaxe, por exemplo, a construção do possessivo de Inglês e Espanhol que difere de alguma forma nas suas características morfossintáticas. Assim, a frase do Espanhol *Los héroes de la nación* pode ser traduzida para o Inglês como *The heroes of the nation* ou *The nation's heroes*. Uma descrição contrastiva da gramática Espanhola e Inglesa nesta área confirmaria uma diferença morfossintática, mas não uma diferença semântica, ou seja, enquanto construções possessivas são comuns em ambas às línguas, as manifestações morfossintáticas são apenas parcialmente as mesmas. O Inglês faz o uso de duas construções possessivas: a inflexão possessiva (*nation's*) e a construção preposicional (*of the nation*), enquanto o Espanhol somente permite a construção preposicional (*de la nación*). Esse contraste é significativo para a análise de algumas dificuldades que o falante de Espanhol encontra com as construções possessivas no Inglês. A noção do caso semântico é também útil no estudo de interações entre a semântica proposicional e lexical. Por exemplo, em Irlandês não há uma palavra correspondente que se aproxima do verbo *ter*. A tradução mais próxima de *I have money* é *ta airgead agam* que significa em inglês *money at me*. Odlin (1989) tenta mostrar que enquanto as relações do caso semântico são idênticas, as formas sintáticas de duas sentenças são muito diferentes; nesse caso a língua irlandesa não possui um verbo correspondente ao verbo *ter* do Inglês. Ele afirma que a diferença lexical entre Irlandês e Inglês tem tido conseqüências gramaticais.

✓ SEMÂNTICA LEXICAL

Segundo Odlin (op. cit), muitos professores de língua e lingüistas acreditaram que similaridades e dissimilaridades nas formas das palavras, juntamente com similaridade e dissimilaridade nos significados das palavras, exercem um grande papel na velocidade da aprendizagem da LE, sugerindo, por exemplo, que a similaridade entre o Francês *justifier* e o

Inglês *justify* dará aos falantes de Inglês que estudam Francês “um pontapé inicial” na aquisição desta palavra.

Em um estudo nos Estados Unidos, Ard e Homburg (apud Odlin 1989 p. 78) compararam os desempenhos dos alunos de Inglês cujas línguas maternas eram Espanhol e Árabe. Eles observaram que os falantes da língua que tinha similaridade com Inglês, nesse caso o Espanhol, eram consideravelmente superiores no vocabulário. E segundo os autores, não é apenas o benefício de reconhecer cognatos que pode ser vantagem para falantes espanhóis. Eles terão também mais tempo para se concentrarem no vocabulário não familiar.

Apesar das vantagens do léxico em comum nas duas línguas, há, entretanto, armadilhas na forma de falsos cognatos “false friends”, notório a muitos professores de língua. Por exemplo, as formas do Francês *prévenir* e *prevent* do Inglês parecem ser como sinais confiáveis de uma relação cognata como as formas de *justifier* e *justify*. Enquanto o último par é um exemplo verdadeiro de uma relação cognata, o primeiro não o é. *Prévenir* significa “to warn” na língua inglesa. Portanto, o par *prévenir* e *prevent* é uma armadilha para aprendizes ingleses de Francês, e franceses aprendizes de Inglês (Holmes apud Odlin 1989 p. 79).

Um dos problemas mais comuns na aquisição da leitura é quando há somente uma identidade semântica parcial de cognatos. A tradução do inglês *succeed* para o espanhol como *suceder* será aceitável em alguns contextos, mas não em outros. Por exemplo, enquanto *Truman sucedió a Roosevelt* (Truman succeed Roosevelt) é aceitável em Espanhol, *sucedió en su trabajo* (he succeed in his work) não é (Antony apud Odlin 1989).

A transferência lexical pode também ocorrer quando não há similaridade morfológica entre palavras que parecem ser equivalentes semanticamente, como é visto no erro seguinte feito por um estudante finlandês: *He bit himself in the language*. Em Finlandês, uma forma singular, *Kieli*, é usada tanto para língua como linguagem (Ringbom, 1987).

Enquanto um par de cognatos pode ser semanticamente similar, há geralmente restrições gramaticais encontradas em uma língua, mas não em outra, e tais restrições podem ocasionar dificuldades. Por exemplo, Adjemian (apud Odlin 1989 p. 79) observa um problema de cognato na produção escrita de Inglês como LE de um estudante francês: *At sixty five years old they must retire themselves because this is a rule of society*. Enquanto a forma *retire* reflete um cognato francês/inglês, o item lexical francês tem uma restrição gramatical que o estudante do Inglês como segunda língua aplicou erroneamente a forma do Inglês – o uso do pronome reflexivo é necessário no francês (a forma do verbo no infinitivo é se retirar), enquanto o uso do reflexivo do inglês *themselves* não é gramatical no contexto da sentença.

Mesmo com problemas pertinentes a similaridades lexicais, há pouca dúvida que aprendizes acharão mais fácil a aprendizagem daquelas línguas que apresentarem muitas similaridades lexicais com a LM do que as outras que não apresentarem tanto. É o exemplo do Português e do Espanhol. Muitas vantagens da similaridade lexical são evidentes na compreensão da leitura. O estudo de Ard e Homburg (apud Odlin 1989) sugere, por exemplo, que estudantes espanhóis podem ser expostos a textos escritos com grande variedade lexical mais cedo do que os árabes podem.

Em relação ao léxico e a morfologia, Odlin (1989) observa que no caso das formas cognatas, ocorrências de transferência lexical são geralmente caso de transferência tanto morfológica como semântica. Já em relação aos morfemas, Dulay, Burt e Krashen (1982) sugerem que no discurso oral e na escrita a transferência pode não ocorrer. Os morfemas presos são prefixos e sufixos e qualquer outra forma que seja significativa. Por exemplo, nos seus estudos, estudantes espanhóis não têm nenhuma vantagem especial no uso do sufixo plural do Inglês visto em *tops*, *kites* e *cakes*, mesmo a forma sendo quase idêntica à do Espanhol. Por outro lado, enquanto há dúvidas sobre tal transferência, alguns estudos de Odlin (1989) mostram exemplos de regras de pluralização em uma língua sendo usada em outra, como na frase de criança bilíngüe inglês/espanhol *too many cars*, a qual reflete um número de regras de concordância em Espanhol, onde adjetivos devem concordar em número com os substantivos que estes modificam (Fantini, 1985 apud Odlin 1989). No caso de duas línguas com muitas similaridades lexicais, tais como espanhol e italiano, a transferência de morfemas presos no discurso parece ser bastante possível, principalmente na transferência por empréstimo. Por exemplo, no espanhol do Uruguai, onde muito imigrantes italianos se instalaram, o adjetivo *nubladelì* (nublado) reflete uma fusão do espanhol *nublado* e um sufixo italiano *eli*. Entretanto, mesmo em línguas muito dissimilares, aparecem exemplos de transferência morfológica.

Em suma, a similaridade de morfemas presos em duas línguas parece facilitar a leitura e a escrita do mesmo jeito que a similaridade dos morfemas livres facilita. Por exemplo, a similaridade dos sufixos em Inglês e Espanhol, tais como *ous* e *oso* em *scandalous* e *escandaloso*, é provável que ajude os leitores a identificar palavras como cognatos. Há pouco questionamento que similaridade lexical em duas línguas podem influenciar muito na compreensão e produção em um LE. Cognatos podem fornecer não somente informação semântica, mas morfológica e sintática, e, enquanto algumas dessas informações podem induzir ao erro, outras podem facilitar a aquisição.



### 1.5.5- Transferência sintática

A noção de transferência sintática tem sido por muito tempo controversa (Odlin, 1989). Estudos empíricos da sintaxe têm preenchido bastante o espaço de discussão da aquisição de L2. No entanto, apesar da falta aparente da influência translingüística constatada em alguns estudos, há, em geral, uma evidência considerável para a transferência positiva e negativa, envolvendo diversas estruturas sintáticas. Apresentaremos neste capítulo os principais resultados de pesquisas sobre transferência (positiva e negativa) na ordem de palavras, nas orações relativas e no uso da negação, aspectos considerados por muitos pesquisadores nesta área.

#### ✓ TRANSFERÊNCIA DE ORDEM BÁSICA DE PALAVRAS

Para Odlin (1989, p. 85) a ordem de palavras tem sido uma das propriedades da lingüística mais intensamente estudada. Na pesquisa da aprendizagem da LE/L2, existem numerosos estudos de variações da ordem de palavras de aprendizes. Por exemplo, Ellis (1994) afirma que o estudo da ordem básica de palavras é um bom exemplo para tentar determinar a extensão da influência da LM. O estudo da ordem de palavra tem sido útil não só para um entendimento melhor de transferência, mas também para um entendimento do discurso, tipologia sintática e outros fatores que afetam a aprendizagem da LE.

As línguas variam em sua ordem básica de palavras. A maioria das línguas são VSO, SVO ou SOV e essa ordem pode ser rígida ou flexível, ou seja, a ordem rígida ocorre quando uma determinada posição na oração está estreitamente vinculada a uma determinada função gramatical; já no caso da ordem flexível, este tipo de relação não existe. Por exemplo, a língua inglesa tem uma ordem SVO rígida, enquanto o russo tem uma ordem flexível (Ellis, 1994).

Odlin (op. cit) afirma que enquanto a maioria das línguas pode ser comparada em termos dessas três variações (VSO, SVO ou SOV), uma análise contrastiva baseada somente em tais comparações poderia levar ao engano. No caso do Russo e do Inglês, por exemplo, ambas as línguas têm SVO como sua ordem básica, ou seja, entre outras possibilidades de variação, a SVO é a mais utilizada; mas as duas línguas variam consideravelmente em termos de rigidez. Por exemplo, o Russo permite variáveis como SVO, SOV, VSO, VOS, OSV ou até mesmo OVS enquanto o Inglês permite apenas uma variação a mais. A rigidez, como observa Odlin (op. cit), parece ser uma propriedade transferível. Falantes de uma língua flexível, por exemplo, podem usar várias ordens de palavras em Inglês mesmo que no Inglês a ordem de

palavra seja bastante rígida. Evidência dessa transferência aparece no estudo de Granfors e Palmberg (1976 apud Odlin 1989). Eles listam numerosos erros na ordem de palavras do Inglês em uma tarefa de composição desempenhados pelos finlandeses, cuja língua materna SVO é flexível. Um exemplo de transferência negativa é *This weekend got F any fish* que segundo eles seria na língua inglesa “*This weekend F caught no fish*”. Granfors e Palmberg (apud Odlin 1989) atribuíram tais erros à flexibilidade da ordem de palavra finlandesa. Nos mesmos estudos, falantes nativos suecos, cuja língua (SVO) é mais rígida, cometeram muito menos erros. Similarmente, Trévis (apud Odlin 1989) notou casos que refletem a ordem de palavra do Francês (uma língua relativamente flexível) como no exemplo *I think Its very good the analysis between the behavior of animals and the person*.

De acordo com Gass citado por Odlin (1989), além dos estudos de produção, estudos de compreensão também apontam para a importância da rigidez. O resultado de estudo de Gilson observado por Odlin (op.cit) indica que falantes ingleses aprendendo Espanhol sofrem dificuldades de compreensão relacionadas à ordem relativamente flexível desta língua.

A extensão da transferência da ordem de palavras está entre os tópicos mais controversos em relação à aquisição da sintaxe da L2/LE, especialmente considerando as duas ordens básicas de palavras SVO e SOV. Apesar de exemplos já reportados de transferência de ordem de palavras, um número de estudiosos afirma que tais transferências não acontecem, e outros argumentam que, de fato, acontecem, mas é um fenômeno insignificante. Os argumentos contra a transferência de ordem de palavras têm gerado interpretações universalistas. Por exemplo, o que parece ser transferência pode ser apenas um artefato de manipulações do discurso em relação à continuidade do tópico. Outro argumento universalista é que alguma limitação da Gramática Universal é responsável pela ordem de palavras da produção em L2/LE. Enquanto ambos os argumentos são universalistas, há uma diferença crucial entre eles: o argumento baseado no discurso sugere que nos estágios iniciais de aprendizagem, as variações de ordem de palavras dos aprendizes são “assintáticos” e refletem os princípios universais da organização do discurso. Por outro lado, o argumento da Gramática Universal sugere que algum princípio inato da organização sintática está disponível tanto na aquisição da L2 como da LM. Claramente, quaisquer que sejam os fatos em relação à transferência de ordem de palavras, eles são relevantes às questões fundamentais no estudo da aquisição da L2. Os argumentos universalistas são relativamente fáceis de testar quando envolvem previsões em oposição àquelas da análise contrastiva. Rutherford, citado por Odlin (1989), por exemplo, afirmou que japoneses aprendizes de Inglês não produzem, em momento algum, uma escrita na qual o verbo esteja erroneamente colocado nas sentenças,

uma vez que a ordem básica do Japonês é SOV e a ordem básica do Inglês é SVO; portanto, a transferência deveria ocorrer. No estudo de ordem de palavra observado por Odlin (op. cit), não há evidência de transferência, uma descoberta apoiada por outros estudos. Argumentos universalistas, entretanto, não podem ser totalmente generalizáveis pela simples razão que alguns estudos mostram evidência clara de transferência de ordem básica de palavras. Por exemplo, um estudo altamente detalhado de japoneses aprendizes de Inglês em Hawaí contém exemplos do tipo SOV, como *mi:cu:stoa gicc* que seria em Inglês, segundo Odlin, “me two tore get”, ou seja, “I got/acquired two stores”.

Em relação à ordem OV, como no exemplo *Is come to Hawaii*, a afirmação é algumas vezes de que essa ordem não reflete a influência da LM, mas estratégias do discurso. Por exemplo, falantes nativos de Inglês algumas vezes usam a ordem OSV para propósitos de contrastes. A oração *The soup we ordered*, por exemplo, pode ser usada contrastivamente em sentenças como *The soup we ordered, the salad we did not*. Se o sujeito fosse omitido, o exemplo sugere que anáfora zero é comum nos estágios iniciais da aquisição de L2. Assim, segundo Odlin (op.cit) é possível argumentar que, mesmo quando um falante japonês usa padrões OV, é possível ocorrer a estratégia de discurso e não a transferência.

Em relação à ordem de palavras dentro da oração, Odlin (1989) observa que além das constituintes S (sujeito), O (objeto) e V (verbo), há outras que são essenciais às regras de ordem de palavras. Em sintagmas nominais em Inglês, por exemplo, artigos normalmente precedem adjetivos e substantivos como *The fierce Lion*. As línguas geralmente têm regras que especificam a ocorrência de elementos dentro de sintagmas nominais, sintagmas verbais, e outras constituintes. Até mesmo línguas com a ordem de palavras flexível podem apresentar rigidez considerável em algumas áreas de sua sintaxe (Odlin, 1989). Já que as regras que governam a posição de adjetivos, advérbios e outras classes de palavras variam consideravelmente de uma língua à outra, é natural encontrar casos de transferência de ordem de palavras em constituintes dentro de orações, e de fato, tais casos existem. Selinker (apud Odlin 1989) apresenta uma clara evidência de transferência de dentro da oração com falantes hebreus aprendendo Inglês. Usando dados obtidos de entrevistas com estudantes israelitas, Selinker (apud Odlin 1989) descobriu que há uma tendência forte para o uso das normas do hebreu ao invés das normas do Inglês para a colocação de elementos adverbiais, como segue no exemplo *I like very much movies*. Selinker (op. cit) não atribuiu todos os erros adverbiais à transferência, mas a influência da LM explicou a maioria deles.

Outra pesquisa no Inglês de falantes não nativos também apresenta evidência forte de transferência. Em um estudo de construção de possessivos em tarefas realizadas por falantes

espanhóis aprendizes de Inglês, Odlin (1989) encontrou exemplos freqüentes de sintagmas nominais que eram traduções literais em Espanhol, como em *The porch of Carmem* tradução de *El balcón de carmem*. No entanto, o autor também encontrou muitos sintagmas nominais que não poderiam ser explicados em termos da influência da LM, mas em termos de supergeneralização; por exemplo, *The US president*, estrutura que não se parece com o equivalente em espanhol. Para ele, além desses tipos de erros, o estudo observado sugere que alguns erros podem resultar de uma interação entre transferência e supergeneralização. Por exemplo, *The flute's lessons* reflete não apenas a ordem básica de palavra do Inglês (flute lessons), mas também o uso espanhol de uma construção genitiva. Segundo Odlin (1989), o uso da inflexão 's parece servir como equivalente semântica da preposição espanhola de como na tradução semelhante *Lecciones de flauta*.

Em suma, Odlin (op. cit) observa que há um interesse especial nessa área. As teorias sobre os quais esses estudos são baseados são, de fato, interessantes, porém as observações empíricas nem sempre as apóiam. Observamos, portanto, que mais estudos nessa área serão benéficos para uma melhor compreensão desse processo de transferência.

### **1.5.6- Variação individual: fator não-estrutural na transferência**

A variação individual é uma das características que merece mais atenção no estudo da aprendizagem de LE. Consideramos, portanto, o aluno como o fator determinante nesse processo. Observamos que o aprendizado da LE para alguns resulta ser, aparentemente, mais fácil do que para outros, apesar de estarem expostos às mesmas condições e procedimentos de aprendizagem em uma mesma sala de aula. É preciso, pois, considerarmos que não existem somente línguas diferentes, mas também uma diversidade potencial que se estende ao comportamento individual. A existência de tais diferenças estabelece um problema importante para o estudo da transferência. Como descrições de comportamento coletivo, a análise contrastiva pode freqüentemente levantar previsões imprecisas de desempenhos individuais. Mesmo quando algum tipo de transferência está provavelmente no desempenho da segunda língua da maioria dos aprendizes, as manifestações de transferência podem variar de um aprendiz a outro. Odlin (1989) considera quatro tipos de variação individual: personalidade; aptidão para imitação fonética; proficiência; e letramento<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O letramento é determinado pelo nível de competência que se tem na escrita e leitura de vários gêneros textuais; é determinante de uma boa alfabetização. (enciclopédia virtual Wikipedia)

O letramento é o nível de conhecimento na leitura e conseqüentemente na escrita (Odlin, 1989). O autor refere-se ao conhecimento da LM.

Proficiência e letramento são fatores essenciais para a nossa análise de dados, portanto, serão discutidas na seqüência teórica.

#### **1.5.6.1- Proficiência na LE/L2**

Há muita evidência que a relação entre proficiência e transferência seja, de fato, algo efetivamente real. A partir dessa relação, é necessário que se entenda melhor o termo proficiência lingüística, embora sua definição seja altamente polêmica.

Na abordagem funcionalista, a qual explica a proficiência na sua relação com a comunicação em contextos específicos, a definição de proficiência lingüística se torna, de alguma forma, bastante complexa. Sabemos que a língua requer uma combinação de estrutura formal, ou seja, um conjunto de padrões; e aplicação comunicativa, a qual inclui reconhecimento de variações das regras. Podemos inferir que a proficiência lingüística não é apenas conhecimento lingüístico, mas um conhecimento que admite características pessoais, conhecimento de mundo real, esquema afetivo, entre outros fatores relacionados ao contexto social e cultural como sugere Brown (apud Odlin 1989).

Cummins (1987 apud Odlin 1989) define proficiência lingüística em duas habilidades diferentes: habilidade de comunicação e habilidade lingüística acadêmica. Habilidades conversacionais freqüentemente são desenvolvidas rapidamente entre imigrantes falantes da L2 porque essas formas de comunicação são mantidas pelas relações interpessoais e contextos específicos e fazem relativamente pouca exigência cognitiva no indivíduo. Por outro lado, proficiência acadêmica é uma tarefa temível porque tais usos requerem altos níveis de envolvimento. Sobre condições de alta exigência cognitiva, é necessário para estudantes exigir o máximo de seus recursos lingüísticos para funcionar com sucesso. Em resumo, o aspecto essencial da proficiência lingüística acadêmica é a habilidade de transferir significados ou estruturas gramaticais complexas em modalidade oral ou escrita através da própria língua mais do que através de pistas contextuais ou paralingüísticas.

A relação entre proficiência e transferência aparece claramente nos estudos de Odlin (1989). Em um estudo reeditado por ele, aprendizes menos proficientes na LE dependerão mais da transferência. Muito dessa evidência vem de análises de resultado de exercício de tradução de estudantes espanhóis em testes realizados em uma universidade americana. Os estudantes pertencentes a uma turma de nível mais baixo produziam traduções com erros que refletiam a influência da língua espanhola. O exemplo *Can the director to speak with me now?* reflete a influência provável de uma regra de sintagma verbal do espanhol. Estudantes

de nível mais avançado produzem traduções com erros que refletem as supergeneralizações, tais como *Does Gilbert don't speak French?*, exemplo que parece refletir mais uma confusão sobre a questão do inglês e padrões de negação do que qualquer influência do espanhol. Odlin argumenta que as diferenças aparentes que recaem sobre a transferência refletem principalmente as diferenças na base do conhecimento com as quais aprendizes (avançados ou não) terão que trabalhar. O autor supõe que aprendizes mais avançados sabem mais sobre a língua alvo e podem mais frequentemente fazer analogias. Uma vez que aprendizes menos avançados têm menos informação, eles irão buscar informação na LM ou em outra fonte lingüística por analogias que parecem relevantes. Esse estudo realizado por Odlin parece bastante favorável à relação entre proficiência e transferência. Por exemplo, os estudos de transferência de ordem de palavras discutidas anteriormente (p. 27) indicam que essa transferência é mais provável entre aprendizes com pouca proficiência na língua alvo. Na fonologia, a transferência é especialmente prevalente nos estágios iniciais de proficiência. Entretanto, há razões para ser cauteloso em afirmar uma forte relação entre transferência e nível de proficiência. Para alguns estudiosos, conforme Odlin (1989), apenas a transferência negativa é discutida. No entanto, quando se consideram efeitos facilitadores de algumas similaridades translingüística, tais como o cognato, a probabilidade que a transferência positiva ocorra em estágios avançados tanto quanto nos estágios iniciais da aquisição da L2 parece ser grande. Segundo a observação de Odlin (op. cit), certos tipos de transferência negativa não podem ocorrer até que aprendizes tenham alcançado certo tipo de proficiência. Por exemplo, a existência de erros de transferência feitos com pronomes pleonásticos nas orações relativas pressupõe que aprendizes podem formar orações relativas, e essa capacidade geralmente leva certo tempo para se desenvolver.

Em suma, os estudos indicam tendencialmente que há, de fato, uma relação entre a transferência e o nível de proficiência. Se o aprendiz sabe mais sobre a LE, fará menos uso da LM e mais uso do seu conhecimento através de analogias com base na informação já adquirida. Em contrapartida, o aprendiz, com pouca proficiência na LE, fará mais uso do conhecimento da LM, sugerindo, portanto, a ocorrência de mais transferência.

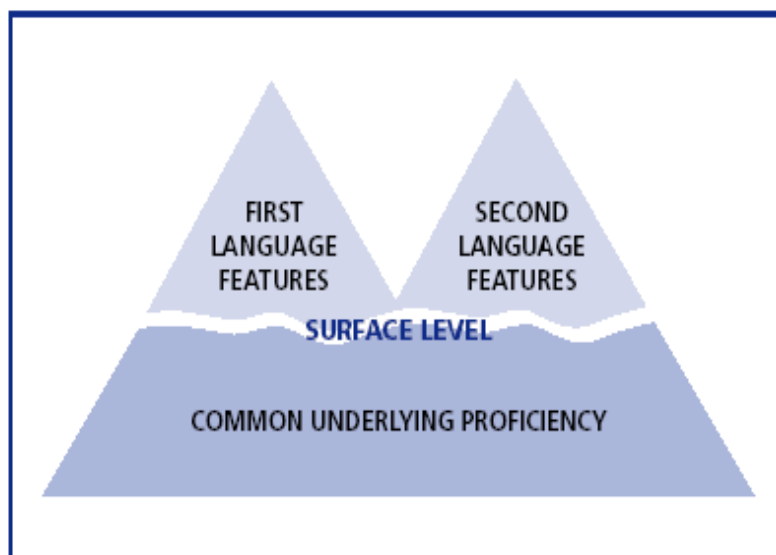
#### **1.5.6.2- Letramento: implicações para aprendizagem da LE/L2**

Como e por que algumas pessoas aprendem melhor do que outras? Como o nosso cérebro organiza outra língua? Parece haver variáveis psicológicas agindo no processo lingüístico de aprendizagem. Não podemos esquecer que uma pessoa ao aprender uma L2 já adquiriu sua própria língua. Então, o que está sendo ensinado não é de fato a língua, mas uma nova maneira de expressar uma habilidade que o aprendiz já tem. Alguns aprendizes têm maior capacidade de aprendizagem do que outros. Portanto, acreditamos que o nível de conhecimento lingüístico da LM pode, em certos aspectos, explicar esse fato.

Cummins (1980), com o qual concordamos plenamente, teorizou que havia um sistema operante comum que existia através de dois ou mais sistemas lingüísticos do indivíduo. Ou seja, parece que na superfície, um indivíduo pode ter duas línguas distintas. Entretanto, abaixo da superfície, há um sistema operante que é dividido por ambas as línguas. Essa teoria de Cummins desafia o mito de que existem proficiências subjacentes separadas *Separate Underlying Proficiency* (SUPs), as quais são responsáveis pelo funcionamento da língua em um cérebro bilíngüe. Essa teoria, em oposição à de Cummins, sugere que cada língua ocupará certa quantidade e espaço em um cérebro; deixando um pequeno espaço para o desenvolvimento adequado para mais de uma língua. Cummins (1980) defende a existência de uma proficiência subjacente comum *Common Underlying Proficiency* (CUPs). Essa proficiência comum sugere que há um sistema operante responsável pelo processamento e cognição da linguagem. A teoria da proficiência comum sustenta que ler, escrever, falar e ouvir são derivados da mesma posição central e que essas quatro funções podem ser desenvolvidas e melhoradas através da LM ou da L2. A proficiência comum está representada ilustradamente na figura 1 como um iceberg com características de nível de superfície acima e abaixo. A figura mostra que línguas individuais podem aparecer distintas no nível superficial. Entretanto, abaixo da superfície, ambas as línguas dividem um sistema operante comum.

**FIGURE 1**

Common Underlying Proficiency (Cummins, 1980)



Se imaginarmos a figura de um iceberg, podemos visualizar apenas o nível superficial (superior), podendo representar, portanto, o que é consciente, ou seja, um indivíduo percebe que existem duas línguas (L1 e L2). No entanto, abaixo da superfície não conseguimos visualizar imagem inferior de um iceberg e esta imagem pode representar o inconsciente, ou seja, representa o sistema operante responsável pelo processamento de uma proficiência comum defendida por Cummins.

A afirmação que o nível de desenvolvimento da LM é um prognóstico do desenvolvimento da L2 é apoiada por lingüistas como Barbara Kroll (1990) e Jim Cummins (1981). A idéia de que a aquisição da L2 está fortemente influenciada pelo nível de desenvolvimento da LM é sustentada por Cummins (apud Harmes e Blanc 2000) na hipótese da interdependência. Ele afirma que quando a LM é apoiada e desenvolvida, a aquisição da L2 é significativamente melhorada. Surge a partir daí uma teoria a fim de explicar a relação entre a cognição e o bilingüismo: a Teoria de Threshold (limiar). Essa teoria sugere que o grau no qual o bilingüismo é desenvolvido terá consequência positiva ou negativa para uma criança. A teoria do limiar foi representada e ilustrada como uma casa com três andares, separados por dois limiares ou níveis. No 1º andar, crianças que têm níveis baixos de competência nas duas línguas possuem maior possibilidade de experimentar efeitos cognitivos



de bilingüismo negativo. No 2º andar, crianças que já atingiram um nível de competência na LM e não na L2 possuem possibilidade de experimentar efeitos cognitivos de bilingüismo positivos e negativos. Finalmente, no andar final, crianças bilíngües que têm a competência em ambas as línguas possuem grandes possibilidades de experimentar vantagens cognitivas positivas. Dessa teoria do limiar, Cummins (op. cit) propôs a hipótese da interdependência desenvolvimental. Essa hipótese sugere que o nível de competência alcançado na LM terá impacto no nível de competência na L2.

Parece-nos que as habilidades nos quatro aspectos da produção da linguagem, ouvir, falar, ler e escrever são transferíveis. É por isso que nós temos resultados melhores com alunos que desempenham bem na sua própria língua e entendem o que eles estão fazendo. A aprendizagem é sempre construída em uma base. Quanto melhor a base, melhor a aprendizagem.

Cummins (apud Odlin 1989) sugere que a proficiência lingüística relaciona-se com o rendimento escolar e é claramente relevante para o desenvolvimento do bilingüismo. Crianças que vêm de escolas com uma sólida fundação na sua LM desenvolvem habilidades de letramento mais fortes em L2. Segundo ele, a transferência de conhecimento pode acontecer quando a LM é promovida na escola (exemplo em um programa educacional bilíngüe), o conceito, a língua, habilidades de letramento são relevantes para a sua habilidade de função na língua alvo. Aprendizes que sabem dizer como se diz as horas na sua LM entenderão o conceito de horas. A fim de dizer a hora na segunda língua, aprendizes não precisam reaprender o conceito de horas; eles simplesmente precisam adquirir novos rótulos ou estruturas superficiais para uma habilidade intelectual que eles já aprenderam. Similarmente, em estágios avançados, há uma transferência através das línguas em atividades acadêmicas e de letramento, por exemplo, saber como distinguir a idéia principal de detalhes coadjuvantes de uma passagem escrita ou história, identificar causa e efeito, distinguir fato de opinião, e mapear as seqüências de eventos em uma história ou um relato histórico.

Vários estudos de Cummins (op. cit) corroboram a hipótese de que o nível do conhecimento da LM é o grande responsável pela competência na L2. Alguns estudos reeditados por ele apontam na direção de que a velocidade de aquisição demonstrada pelas crianças na aprendizagem da LM tinha alguma relação com a aprendizagem da segunda língua. Um estudo foi realizado com crianças para determinar se a velocidade de aquisição demonstrada por elas na aprendizagem da LM tinha alguma relação com a aprendizagem da L2. 100 amostras originais foram estudadas com adolescentes aprendendo uma L2 em um cenário de sala de aula. A questão principal da pesquisa era saber se esses aprendizes mais

rápidos na sua LM apresentariam aptidão e desempenho mais elevados na aprendizagem da L2. Os resultados indicaram que a aprendizagem da L2 se relacionava a dois fatores: havia uma evidência que aprendizes que desenvolviam mais rapidamente na sua LM desenvolviam melhor na aprendizagem de uma L2; similarmente, parece existir uma capacidade de processamento lingüístico geral que afeta a habilidade de aprendizagem de línguas, tanto a materna como línguas subseqüentes.

Um número de estudos tem indicado que, de fato, aprendizes, na produção textual, transferem habilidades e estratégias de produção escrita de sua LM para a LE. Kroll (1990) observou, a partir de alguns estudos, que estudantes tinham similarmente estratégias retóricas deficientes na sua LM e na LE. Ou seja, aprendizes que são desprovidos de estratégias da LM mostraram uma falta similar de estratégias para escrever na sua LE. Lingüistas como Mohan & Lo, citados por Kroll (1990), sugerem que essa abordagem pode ser desenvolvimental. Alunos que não desenvolveram boas estratégias de produção escrita na LM não terão estratégias apropriadas para transferir para sua LE. Para Kroll (op. cit), os aprendizes aplicam seu conhecimento de produção escrita, a fim de formar hipóteses na LE. Observamos que a falta de competência na produção escrita na LE parece, de fato, advinda da falta de competência na LM.

Dentro dessas perspectivas, as quais indicam que as estratégias da LM podem afetar positivamente a produção da L2, procuramos identificar sobre quais circunstâncias a LM poderia ser uma ajuda. Kroll (1990) e Cummins (1980, 1981), por exemplo, estudam a LM como um instrumento potencial que busca da memória conhecimento sobre um assunto particular, que ajuda a acessar mais informações sobre um determinado assunto. Por exemplo, um estudo realizado com chineses em atividades de produção escrita constata que a LM servia como uma ajuda e não como impedimento, mostrando também que quanto mais se recorria à LM, melhor se produzia os ensaios em termos de organização e idéias.

Cummins (1987 apud Odlin 1989) observa também que quando aprendizes em nível básico de LE recorrem à sua LM enquanto produzem textos. Este fato aponta para o potencial de um efeito positivo. Mesmo em atividades de tradução, os aprendizes avançados sabem que a sua LM aumentará sua produção escrita em LE.

A hipótese que Kroll (1990) postula é que a transferência positiva da LM será maior quando escritores escreverem sobre assuntos adquiridos na língua materna. Para Kroll (op. cit), os escritores de L2 planejarão sua escrita mais efetivamente, escreverão melhores textos contendo mais conteúdo e criarão textos mais efetivos para serem capazes de planejar, ou seja, produzir e organizar idéias na língua relacionada à aquisição de conhecimento de certo

assunto. Concordamos que se nós percebermos que aprendizes trabalham melhor se forem buscar informação na língua de estocagem, podemos usar isso como uma ferramenta pedagógica, pois a busca apropriada de informação na memória para gerar idéias pode melhorar a produção escrita. A autora argumenta favoravelmente à atividade de tradução após a busca de informação; no entanto, a tradução, como argumentada anteriormente, causa interferência e, em princípio, não deve ser usada como metodologia.

Em síntese, os estudos indicam que a proficiência da LM interfere no processo de aprendizagem da LE através da transferência de conhecimento lingüístico. O estudo sugere que quando o aprendiz possui habilidades nos quatros aspectos da produção de linguagem ele transfere com sucesso para a LE. Porém, se o nível de proficiência do aprendiz na LM for baixo, transferência positiva não ocorrerá. Há, de fato, evidência que confirma que se o nível de proficiência da LM for alto, a tendência é de mais aprendizado.

O construto teórico da abordagem se define a partir de teorias básicas como Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua (transferência e interferência). Ao longo do processo de elaboração da fundamentação teórica, observamos que o estudo do papel da língua materna na aprendizagem da LE mostra que a LM pode facilitar a aquisição/aprendizagem, por exemplo, através de similaridades percebidas pelo aprendiz entre ambas as línguas. No entanto, a LM não deve fazer parte ativa do processo de aprendizagem, mas deve-se considerar que se o conhecimento lingüístico da LM for alto pode fornecer ao aprendiz de LE um conjunto de conhecimentos e competências estratégicas, ora de caráter geral (por exemplo, as competências relativas à produção textual, como será comentado no próximo capítulo), ora de natureza específica (como por exemplo os conhecimentos advindos da semelhança estrutural entre a LM e a LE).

Observamos, porém, ao longo dessa abordagem que no desenvolvimento da aprendizagem da LE, o aprendiz faz uso de estruturas da LM e nem sempre produz uma oração adequada como a desejada.

Ficou claro que a LM não está presente apenas na produção do aprendiz de nível iniciante, embora seja mais freqüente. Tais ocorrências se mostram também presentes nas produções de aprendizes dos níveis intermediários e avançados. Essa abordagem nos permite concluir também que o conhecimento lingüístico da sua LM pode atuar como facilitador no processo de aprendizagem da LE e não única e simplesmente acarreta problemas provenientes de interferência como transferência negativa ou fossilização.

Neste estudo, após teorias apoiadas por lingüistas como Ellis (1994) e Corder (1974), passamos a considerar erros aqueles problemas de produção que envolvem não só as regras

gramaticais, como as regras de uso de linguagem. Concordamos que um erro é definido como um desvio das normas da linguagem padrão segundo as regras normativas da LE. Consideramos também como erro principalmente as omissões, superproduções, baixa produção e transferência de estruturas da LM que não correspondem com a LE.

De acordo com Ellis (cf.p.8), nossa interpretação dos erros é a do tipo plausível – uma interpretação que pode ser obtida através de referência ao contexto no qual o enunciado foi introduzido ou através de tradução literal para a língua materna do aprendiz.

Observamos, durante todo o nosso estudo, que a definição da palavra transferência é discutível sob diferentes aspectos. Embora a definição de transferência pareça bastante complexa, optamos pela abordagem de Odlin (1989), que nos parece mais adequada. A transferência da LM para LE parece realmente ser a influência resultante das similaridades e diferenças entre a LE e outra língua já adquirida, neste estudo, a LM.

Concluimos, portanto, que os tipos de erros como substituições, traduções literais e alteração de estruturas, que, na sua maioria, são resultados da transferência da LM para a LE, são erros que podem prejudicar as propriedades fundamentais da textualidade, transformando, muitas vezes, produções coesas e coerentes na LM em apenas sentenças desordenadas, ou aglomerados de palavras na LE.

Por fim, consideramos também como erros as manifestações que dão acesso à estrutura atual da interlíngua dos aprendizes, em relação a suas respectivas competências textuais, e a estratégias usadas por eles para construir suas interlínguas.

## 2- PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA ESTRANGEIRA

### 2.1- Introdução

Dentre os fatores relevantes nesta pesquisa, a produção escrita na LE (objeto fundamental nesta investigação) merece uma atenção especial. Focaremos neste capítulo questões como teorias da composição da LM relevantes para a compreensão do processo de produção escrita na LE, erros discursivos na LM que comprometem a produção escrita na LE, e, por fim, o conceito de texto (definição e propriedades fundamentais).

A pesquisa sobre a produção escrita em L2 emergiu no final do século vinte como um campo de investigação interdisciplinar. Houve, no mesmo período, um interesse maior pela investigação nos estudos de composição. Já no ensino de línguas, a questão central era saber qual a similaridade entre produção escrita em L2/LE e LM. Sabemos que a maioria dos aprendizes de L2/LE traz consigo conhecimento e experiência de produção escrita na sua LM e esse recurso não pode ser ignorado. Entretanto, eles também trazem limitações desse conhecimento.

Escrever em uma L2/LE é um processo desafiante e complexo. Enquanto o processo da escrita da LM inclui produzir conteúdo, rascunhar idéias, revisar a produção, escolher vocabulário adequado e redigir o texto, escrever em L2/LE envolve todos esses elementos somados às questões processuais da L2/LE. Essas questões podem bloquear o processo da escrita no caso de pouca proficiência lingüística em L2/LE.

Segundo Worfersberger (2003), apesar de muitos aprendizes de L2/LE usarem sua LM de alguma forma enquanto escrevem em L2/LE, a quantidade de LM usada durante a produção escrita de L2/LE não é a mesma para todos os aprendizes de L2/LE. Jones e Tatroe (apud Worfersberger 2003) observaram que, no geral, aprendizes proficientes em L2/LE não dependem muito da LM para guiarem seu processo da escrita porque eles têm conhecimento suficiente para planejarem na L2/LE. Entretanto, Cummins (apud Worfersberger 2003) observa que escritores de L2/LE com pouca proficiência contam muito com a LM durante o processo da escrita para dar continuidade à produção. Cummins (op. cit) observou duas estratégias distintas que ajudaram a manter o processo da escrita em L2/LE dos seus sujeitos de pesquisa com pouca proficiência. Uma dessas estratégias era, segundo ele, “manter o padrão” e a outra “reduzir o padrão”.

A primeira estratégia, “manter o padrão”, era usada na produção escrita de L2 para manter o nível de produção alcançada na LM. A segunda estratégia “reduzir o padrão” era

usada para completar a tarefa dentro de uma quantidade de tempo razoável e sem um esforço mental excessivo, ou seja, reduzir informação, simplificar a sintaxe, substituir termos lexicais, e ignorar preocupações com o leitor. Os sujeitos do estudo produziram composições em L2 que tinham menos conteúdo do que a produção escrita de LM, mas com a mesma qualidade. A LM ajudou a manter o padrão. Se a LM não fosse usada, ou seja, se o aprendiz não usasse a LM para aumentar o conteúdo ou mesmo para checar informações, Cummins (op. Cit) afirma que a qualidade da produção escrita provavelmente teria sido mais baixa do que foi o padrão.

Worfersberger (2003) observou que vários estudiosos têm considerado significativo o efeito da composição da LM e depois sua tradução para a L2, porque segundo observação do autor, há uma transferência de estratégias da LM para produção escrita da L2. Alguns estudos reeditados por Worfersberger (op. Cit) demonstraram que aprendizes de L2 com pouca proficiência se beneficiam quando compõem na LM e depois traduzem para L2, um resultado que realça a importância do uso das estratégias de composição da LM para aprendizes de L2 com pouca proficiência.

Worfersberger (op. cit) analisou um estudo realizado por Jones e Tatroe (apud Worfersberger 2003) sobre o efeito do uso da LM durante a produção escrita da L2. Eles descobriram que os aprendizes de L2 com pouca proficiência e que não usaram a LM foram menos efetivos no seu planejamento. Os aprendizes que usaram a LM foram mais detalhistas durante o estágio de planejamento de produção escrita de L2. Além disso, a LM facilitou muito o pensamento durante o planejamento.

Todavia, temos pouco conhecimento sobre quais processos de composição e estratégias da LM são transferidos para a produção escrita da L2. Wolferberger (op. cit) realizou um estudo com três japonesas aprendizes de inglês. Duas diferentes composições foram observadas, sendo uma em inglês e outra em japonês. O tópico para o ensaio em japonês era escrito somente em japonês, enquanto o tópico em inglês era escrito em inglês e japonês. Segundo o autor, os ensaios comparam os processos e estratégias da LM e L2. Na análise dos ensaios, foi observado que um dos sujeitos, enquanto escrevia o ensaio em inglês, revelou que o japonês era a língua que, de fato, funcionava enquanto redigia. As idéias eram criadas em japonês. Em outro sujeito, as idéias eram drasticamente interrompidas pela necessidade da tradução para o inglês. Isso resultava em um bloqueio do processo da escrita em L2. No terceiro sujeito, o maior problema era um vocabulário limitado. O ensaio final de inglês mostrava claramente uma conexão fraca entre as idéias.

O autor afirma, portanto, que muitos estudos têm se preocupado em detalhar o processo e estratégia de L2; entretanto, poucos têm examinado a transferência do processo e

de estratégias da LM para a produção da L2. Esse estudo sugere que os aprendizes de L2 que enfrentam tarefas de produção escrita que exigem um alto nível de proficiência em L2 não transferem as estratégias de LM para o processo de escrita da L2, mesmo o escritor tendo uma multiplicidade de estratégias disponíveis quando completa a mesma tarefa na LM. O autor propõe, finalmente, a aplicação de estratégias de ensino visando incentivar a transferência das estratégias da LM para o processo da escrita da L2.

De acordo com alguns autores, dentre eles Cummins (apud Worfersberger 2003), existem três estratégias de compensação, as quais supostamente facilitam a produção escrita em LE. A estratégia mais avaliada na literatura é a tradução, na qual escritores de L2 com pouca proficiência escrevem um rascunho na sua LM para então solidificar o conteúdo e a organização antes mesmo de lidar com as questões da L2, de tradução e estilo etc. Outra estratégia que parece ser efetiva para alguns aprendizes é usar a LM principalmente durante a tempestade de idéias (brainstorming) e sua organização. E por fim, a terceira estratégia, a qual sugere ser útil para os aprendizes com pouca proficiência em L2, é manter alta tolerância ao erro e ambigüidade na L2 durante os estágios iniciais do rascunho. Por exemplo, um dos sujeitos de pesquisa de Cummins (op. cit), ao produzir uma composição, tinha suas idéias interrompidas pela constante preocupação da produção correta da L2.

Para lidar com as questões da L2, como vocabulário e ortografia, que inevitavelmente aparecem durante a produção, os sujeitos desse estudo usaram seu conhecimento de L2 recorrendo ao dicionário ou perguntando ao pesquisador. Algumas vezes os sujeitos desenvolviam uma tradução enquanto escreviam. Em outras palavras, os sujeitos falavam em japonês enquanto escreviam em inglês. Essas traduções em tempo real poderiam ter sido somente derivadas do conhecimento imediato de L2 dos sujeitos. Essa seria a estratégia mais rápida, mais eficiente e mais precisa para produzir um texto em L2 nesse estudo. Segundo o autor, os aprendizes de L2 deveriam ser encorajados a contar somente com o seu conhecimento da L2.

Concluimos, a partir da nossa leitura, que o recurso à LM é uma das principais estratégias durante a produção de L2/LE. No entanto, a proficiência lingüística na LE define, na maioria das vezes, a quantidade de uso da LM, ou seja, quanto mais proficientes na LE, menos recorrência à LM se fará. Todavia, os estudos apontam que, embora a LM seja uma constante na produção escrita na LE, ela pode, em muitos casos, resultar em um bloqueio no processo da escrita na L2/LE, por exemplo, as idéias podem ser drasticamente interrompidas pela necessidade da tradução.

Essas descobertas sugerem várias direções para o estudo da produção escrita de L2/LE. Uma delas é necessária englobar nessa abordagem: o estudo das teorias da composição da LM com implicação no desenvolvimento da produção de L2/LE.

## **2.2- Teorias de composição da LM: implicações para teorias do desenvolvimento da composição da L2/LE**

Na década de 80, a pesquisa da composição de inglês como segunda língua se desenvolveu e teve uma maturidade jamais imaginada. Segundo Kroll (1990), a maioria da pesquisa tem sido baseada em teorias desenvolvidas para a LM. Infelizmente, há pouca discussão a respeito da composição em LE independente das teorias da composição em LM. A teoria da composição em LM é muito rica em pesquisas e, portanto, sua história apresenta vários modelos, dos quais a autora destaca um pela sua importância, o modelo de Berlin (apud Kroll 1990). Ele sugere que todas as teorias retóricas completas devem considerar o seguinte; o escritor, o leitor, a realidade e verdade e as fontes de linguagem nos textos escritos. Segundo Kroll (op. cit), os quatro componentes propostos por Berlin (op. cit) se tornam princípios de organização para a apresentação de três categorias de abordagem que segundo ela são: abordagens processuais, visões interativas e visões construcionistas sociais.

### O ESCRITOR

#### ABORDAGENS PROCESSUAIS

Um tópico que deve ser considerado em qualquer teoria é o escritor. Em um dos grupos de teorias sobre a LM, o escritor é visto como criador do texto, e o processo através do qual o escritor cria e produz o discurso é o componente mais importante na teoria. Faigley (1986) citado por Kroll (1990) identifica dois grupos dentro do campo processual: os expressionistas e os cognitivistas. O Expressivismo, que se desenvolveu nas primeiras décadas do século XX, alcançou seu zênite no final da década de 60 e início de 70, quando a expressão individual sincera do pensamento se tornou uma tendência popular no ensino da escrita. Escrever era considerado “*uma arte, uma arte criativa na qual o processo – a descoberta do verdadeiro eu é tão importante como o produto – o eu descoberto e expressivo*” Berlin (apud Kroll 1990). Já o Cognitívismo tinha mais efeito sobre a pesquisa e ensino do inglês como segunda língua. Há duas palavras-chave nas discussões cognitivistas:



pensamento e processo. O primeiro identifica habilidades de ordem de pensamento com solução de problemas. Essas habilidades sugerem ao Flower, segundo Kroll (1990), um livro que revela que os processos da escrita complexos não são lineares ou recursivos. Mais recentemente, Raimes (1987) comparou processos de composição de estudantes de inglês com outras descobertas de pesquisas de grupos de estudantes escritores de LM e concluiu que os dois tinham muito em comum. Os processos mentais de escritores são de importância central para cognitivistas. Se estes forem maduros, estarão em sintonia com outros componentes da teoria.

### ABORDAGENS INTERATIVAS

Uma visão menos conhecida do escritor é imaginá-lo como uma pessoa envolvida em um diálogo com o leitor. Nessa abordagem, texto é o que o indivíduo cria através de um diálogo com outros; logo, tanto o escritor como o leitor têm a responsabilidade por um texto coerente. Hinds (1987 apud Kroll 1990) em seus estudos forneceu algumas visões úteis dentro da relação escritor-leitor em várias línguas, sugerindo metáforas para essa visão. O autor refere-se ao inglês como uma língua de responsabilidade do escritor, uma vez que a pessoa primeiramente responsável pela comunicação efetiva é o escritor. No entanto, no Japão e na China e talvez até na Coreia, há uma maneira diferente de enxergar o processo de comunicação. No Japão é responsabilidade do leitor entender o que o autor pretende dizer. Nas aulas de inglês como L2, os professores têm o escritor na visão interativa como “escritor responsável”, ou seja, os estudantes escritores devem fazer seus tópicos, seus argumentos, sua organização e transcrever claramente para o leitor. Para Seiger (apud Kroll 1990), a organização do discurso, o uso apropriado de coesão e a explicação direta de informação são outras características de escritor responsável.

### A VISÃO CONSTRUCIONISTA SOCIAL

Dois papéis do aprendiz (escritor) foram até agora discutidos: o escritor como criador, cujos processos cognitivos são o foco da teoria e prática; e o escritor como alguém que produz interação, ou seja, que dialoga com o leitor. Um terceiro papel do escritor aparece na literatura construcionista social. Aqui o produto escrito é considerado um ato social que pode acontecer somente dentro e para um contexto e público específicos. Para os proponentes da visão construcionista social, a língua, o foco e a forma de um texto originam-se de uma comunidade

para a qual é escrito. Kroll (1990) observa que, na visão extrema dessa abordagem, o escritor é empurrado para a realidade física. Assim, para os construcionistas sociais, conhecimento, língua e a natureza do discurso são determinados para o escritor pela comunidade discursiva para que o escritor produza o texto. Swales (apud Kroll 1990) definiu comunidade discursiva (doravante CD) com base em seis fatores:

- 1- Uma CD tem um conjunto de objetivos públicos em comum;
- 2- Uma CD tem mecanismos para intercomunicação entre seus membros. Isso pode incluir reuniões, por exemplo, discussões entre redatores e outros membros da comunidade;
- 3- Uma CD usa seus mecanismos primeiramente para fornecer informação e feedback. Por exemplo, jornal, área criada para esse propósito;
- 4- Uma CD utiliza gêneros na comunicação. Os gêneros podem variar consideravelmente, de contos e artigos de jornais a cartazes e memorandos ou notas;
- 5- Uma CD tem algum vocabulário discursivo;
- 6- Uma CD tem um nível limiar de membros com um grau adequado de conteúdo relevante e perícia discursiva.

Kroll (op. cit) afirma que aqueles que compartilham da visão construcionista social reconhecem que se tornando membros da comunidade discursiva acadêmica apresentarão problemas particulares de escritores básicos, ou melhor, poderão apresentar vocabulário que possa não ser adequado a essa comunidade. Ela conclui que alunos devem desenvolver “letramentos múltiplos”; eles devem trabalhar com o repertório cultural e discursivo muito mais amplo do que aqueles repertórios desenvolvidos por estudantes de culturas consideradas padrão. A abordagem de letramento acadêmico sugere a necessidade por uma teoria e pesquisa adicional a fim de justificar e reconhecê-la nas aulas de produção de inglês acadêmico.

### O LEITOR

As três visões do escritor que foram apresentadas são refletidas, bastante naturalmente, em muitas visões do leitor que aparecem na literatura da LM.

Para os expressionistas, os quais acreditam que escrever é um ato individual, o escritor competente é quem estabelece propósito, significado e forma. No fazer, o escritor “cria” um público que se ajusta ao texto e propósitos do escritor.

Para os cognitivistas, a questão do leitor se torna um processo mais complicado. O foco de sua abordagem são as estruturas cognitivas do escritor e o processo através do qual o escritor cria o texto. É também uma preocupação grande entender como o conceito do leitor sobre algo se desenvolve na mente do escritor. Flower (apud Kroll 1990), discutindo a incapacidade dos escritores em sala, atribui esses problemas à dificuldade de se mover do processo cognitivo de escritor ao processo de leitor. Ela sugere que os alunos são estimulados a recorrer às suas necessidades e interesses como leitores a fim de amadurecerem como escritores. Por essa razão, Berlim (Kroll 1990) refere-se aos cognitivistas como transacionais e eles são mais próximos a filosofias interativas do que expressivistas. Assim o leitor, como aparece na literatura da LM, tem sido geralmente negligenciado no inglês como L2/LE. O conceito de interatividade entre leitor e texto, que aparece freqüentemente na literatura sobre leitura do inglês como L2/LE, pode ser ampliado para criar um suporte na teoria da composição da LE. Na literatura sobre leitura de inglês como L2, o leitor é visto como alguém que possui tanto esquemas formais como esquemas de conteúdo, os quais são ativados pelo texto logo que o processo de leitura começa. A coerência do texto é, portanto, estabelecida através do ajuste entre os esquemas do leitor e a organização do texto (conteúdo e argumento). Ede e Lunsford (apud Kroll 1990) sugerem que o modelo ideal deve, por exemplo, equilibrar a criatividade do escritor com a criatividade do leitor. As discussões da teoria do esquema e leitura têm aparecido freqüentemente nas publicações de inglês como L2/LE. Entretanto, somente recentemente teve implicações dessa teoria nas aulas de produção escrita de inglês como L2. Uma terceira visão do leitor, proposta por aqueles que acreditam que escrever é principalmente um ato social, é que o leitor é considerado como o todo poderoso. No entanto, quando o escritor de L2 é considerado um “intruso” (*outsider*), o leitor tem o poder de aceitar ou rejeitar a escrita como coerente, como consistente com as convenções da comunidade discursiva alvo. Esta visão sugere que apenas o escritor de L2 pode ser considerado um “intruso”, uma vez que o aprendiz de L2 se encontra na própria comunidade discursiva alvo. Já o aprendiz de LE, a nossa realidade do ensino de línguas, não é considerado um “intruso” e parece ainda ser considerado o todo poderoso, pois o leitor é o responsável pela compreensão, por mais que esta pareça incoerente.

## REALIDADE E VERDADE

Kroll (1990) observa que além de considerar a natureza do escritor e o papel do leitor, teorias e pesquisas da composição da LM geralmente incluem uma visão da realidade e verdade. Essa característica também é importante porque ao ensinar a produção escrita, estamos tacitamente ensinando uma visão da realidade, o lugar e o modo do aluno dentro dessa realidade.

Na abordagem cognitivista, realidade e verdade residem na mente do escritor. Essa visão do real corresponde à visão platônica, na qual a verdade é descoberta através da apreensão interna, uma visão particular do mundo no qual transcende o físico. Não surpreendentemente, a hipótese da verdade interna também aparece entre os expressivistas, o mais radical dos grupos processuais, os quais acreditam que toda boa produção é pessoal, desde um ensaio abstrato a uma carta particular.

A segunda visão é evidente no trabalho daqueles que acreditam que realidade e verdade residem tanto no escritor, o qual tenta estabelecer relação entre realidade e verdade através do texto, como no leitor, o qual processa em seu esquema a sua própria visão da realidade e verdade modificável através da compreensão e aceitação da história e argumento do escritor. Nessa versão de interatividade entre o escritor e o texto, o escritor tenta recorrer ao leitor através da realidade sobre a qual o escritor e o leitor podem concordar e tentar também convencer o leitor de um argumento particular dentro dessa realidade. No entanto, se essa recorrência é sem sucesso, o leitor rejeitará o valor verdadeiro do texto: coerência entre o escritor e o leitor não será estabelecida.

Uma terceira visão da realidade e verdade é mantida pelos construcionistas sociais que acreditam que a natureza do texto é determinada pela comunidade para a qual o texto está sendo escrito. Essa realidade é mais bem entendida através dos estudos de estilos e discussão de comunidades discursivas. Por exemplo, a comunidade discursiva acadêmica tem sua própria convenção para estabelecer a verdade através do desenvolvimento de hipóteses e da análise de dados, e para manter ou estender a verdade através da comunidade discursiva.

Uma visão de professor de inglês como LE da realidade e verdade, sem dúvida, irá influenciar o foco das atividades de sala. Se, por exemplo, o professor acreditar que a realidade reside no indivíduo, então ele irá encorajar alunos a serem criativos e a encontrarem seus próprios tópicos e organização para os seus textos. Se o professor acreditar que a realidade é negociada entre o leitor e o escritor, ele irá auxiliar alunos no desenvolvimento de argumentos que são sensíveis a visões de leitores. Se, por outro lado, o professor tomar uma

posição construcionista social, ele começará com regras de discurso na comunidade para a qual os escritores estão produzindo o texto. Essas regras se tornarão padrão para ensinar e avaliar a produção escrita na sala.

### COMPONENTE LINGÜÍSTICO

Para Kroll (1990), a característica final que deve ser considerada em uma teoria completa é a língua, a qual é influenciada ou influencia outras características de uma teoria (a natureza do escritor, o leitor, realidade e verdade). Na visão cognitivista e expressionista, as quais focam o escritor e o processo da produção escrita, a língua vem do conteúdo e é o resultado do que o leitor quer dizer. A língua de uma produção escrita é a do próprio escritor, e provém de uma experiência anterior e da vontade criativa.

Em uma segunda visão, retirada dos princípios da interatividade, a língua que sai dos esquemas tanto do leitor como do escritor deve ser apropriada. O escritor deve fazer concessões à língua do leitor, e do mesmo modo, o leitor deve conceder ao escritor sua língua, ou limitações da L2LE. Se uma língua nova é usada, o escritor guia o leitor através do texto. O escritor mediante os recursos lingüísticos, selecionados para a compreensão do texto, pode auxiliar (influenciar) a compreensão por parte do leitor.

Segundo Kroll (1990), para o construcionista social a língua é uma propriedade da comunidade discursiva para a qual um texto é escrito. As alternativas do escritor “intruso” para o uso da língua são, portanto, severamente limitadas. Os alunos de inglês como LE geralmente enfrentam maiores dificuldades ao tentar usar a língua de uma comunidade discursiva quando eles não entendem totalmente o contexto do público endereçado. Todavia, o corpo docente acadêmico insiste que alunos aprendam a falar como engenheiros, por exemplo, renunciando à sua própria língua e a modos de pensamento as exigências da comunidade alvo.

Assim mesmo, há muitas lições que devem ser aprendidas da história das teorias e pesquisa de composição da L1, sendo esta implicação para novas teorias, e algumas devem ser mais evidentes nessa discussão. Primeiro, qualquer teoria da composição do inglês como LE/L2 deve ser completa, ou seja, deve incluir pelo menos os quatro elementos mencionados por Berlim (apud Kroll 1990), além de outras características necessárias pela natureza e uso do aprendiz da L2/LE. Segundo porque essas abordagens apresentadas por Kroll (1990) são teorias que podem ter implicações para uma nova teoria da composição da L2LE, embora não pareçam ter forte implicação para LE. Devemos considerar que a aprendizagem de uma LE

acontece em um cenário onde o contato com uma nova língua é, até certo ponto, artificial e reduzido.

Observamos que na abordagem processual defendida por Kroll (op. cit), os processos da escrita da L1 e da L2 podem ter muito em comum, podendo, a partir daí, desenvolver uma nova teoria da composição não só da L2, mas da LE. Na abordagem interativista, o leitor exerce um papel fundamental, podendo fazer parte efetiva de uma futura teoria do desenvolvimento da composição de L2 mas não de LE, considerando que na aprendizagem de LE o escritor parece exercer o papel principal. Em relação ao componente lingüístico na visão interativista, Kroll (op. cit) acredita que o escritor deve fazer concessões à língua do leitor, o que parece não ocorrer na aprendizagem de LE. Já na abordagem construcionista social, o leitor parece bastante ativo na comunicação, ou seja, ele faz parte efetiva da comunicação, aceitando o texto como coerente ou não. Na aprendizagem de LE, nosso cenário de pesquisa, o leitor parece passivo. Embora possa não aceitar um texto como coerente, o leitor procura a compreensão seja por meios lingüísticos ou não.

Kroll (op. cit) afirma que como no caso das teorias da L1, há aquelas teorias do inglês como LE que focalizam o aprendiz como criador da língua ou elementos cognitivos do processo da produção escrita, e há outras que tratarão primeiramente do leitor e de convenções, e da língua da comunidade discursiva à qual o leitor pertence.

Por fim, em termos desses elementos básicos, a visão do mundo entre teóricos, pesquisadores e professores tanto na L1 como L2 e até mesmo da LE diferem. Esperamos que classificar e discutir abordagens da teoria da L1 provoque reflexão sobre o desenvolvimento da teoria no inglês como LE. Igualmente importante, espera-se que professores reconheçam suas posições teóricas (Zebroski Kroll, 1990).

### **2.3- O desenvolvimento da escrita em inglês como LE/L2 e efeitos da LM na sua produção**

Analisando os fatores que podem influenciar o desenvolvimento da escrita em inglês, observamos que a escrita na LM, cujos efeitos parecem se dar na escrita da LE, é o ponto de partida para uma compreensão melhor do desenvolvimento da escrita em L2/LE. Portanto, buscaremos ao longo dessa abordagem discutir similaridades e diferenças entre a escrita da L1 e da L2/LE e apresentar uma breve definição de competência comunicativa e seus principais aspectos, dentre eles a competência discursiva, termo relevante para nossa análise.

Em relação às similaridades e diferenças entre a escrita da LM e L2, Silva (apud Myles 2002) e Odlin (1989) têm levantado questões interessantes.

Em vários estudos, Silva (op. cit) analisou diferenças entre a produção escrita de inglês por nativos e por não nativos. Esses estudos lidavam com o processo da escrita e as características do texto. Com base na análise desse estudo, ele concluiu que, no que diz respeito ao processo da escrita, havia uma certa quantidade de similaridades entre a escrita da LM e da L2. No entanto, sua análise também mostrou que aprendizes de L2 tiveram um planejamento menos elaborado tanto no nível global como no específico do texto. Silva (op. cit) descobriu que aprendizes de L2 são também menos criativos e que muitas idéias não se encaixavam nos textos. Produzir um texto coerente em L2 provou ser mais difícil do que em LM. Em sua análise, Silva (op. cit) descobriu que o processo da escrita da L2 era mais árduo, menos fluente e menos eficiente do que na LM, que aprendizes de L2 geralmente gastavam mais tempo escrevendo um texto com base no esquema que eles previamente tinham redigido, e que eles interrompiam seu processo da escrita mais frequentemente. A revisão de texto em L2 era menos freqüente, menos profunda e menos eficiente e eles produziam textos menores. O problema mais sério para os aprendizes de L2 passou a ser a necessidade do vocabulário.

De Haan (2005) afirma que para situar o estudo do desenvolvimento da escrita em L2/LE dentro da literatura é necessário que primeiramente discutamos o que está envolvido na escrita e, mais especificamente, já que escrever é comunicar-se, os principais aspectos da competência comunicativa. Para tanto, autores como Connor e Mbyer (2002) e Canale & Swain (1980) citados por De Haan distinguiram a competência comunicativa em quatro sub-competências: gramatical, discursiva, sociolingüística e competência estratégica. Em seu modelo adaptado, Connor e Mbyer (apud De Haan 2005) consideram a competência gramatical como o conhecimento gramatical, vocabular, ortográfico e conhecimento de pontuação. Já a competência discursiva é a maneira pela qual o texto é estruturado, especialmente com referência a como a coerência e a coesão são estabelecidas, termos que serão mais bem discutidos posteriormente. A competência sociolingüística, por sua vez, refere-se ao estilo, registro e modo da escrita. E por fim, a competência estratégica é a habilidade de avaliar os leitores, e de uma maneira apropriada endereçá-los e apresentar argumentos apropriados. Hymes (1972), com o qual concordamos, considera a competência comunicativa como a capacidade de se comunicar efetivamente dentro do contexto no qual o aprendiz se encontra.

Como características de textos de L2, De Haan (2005) observou diferenças significantes na fluência, precisão, qualidade e coerência. Os textos de L2 continham mais erros, especialmente morfológicos e sintáticos, e tinham menos qualidade.

Até então, a organização do texto de L1 e L2 parecia não ser igual. Os aprendizes de L2 usavam estruturas diferentes de textos em relação aos textos escritos por falantes nativos da L2/LE. Eles também estabeleciam relações lógicas divergentes entre partes do texto, as quais De Haan (2005) atribui às variadas experiências culturais. Isso resulta em um texto menos coerente e uma maneira diferente de elaborar argumentos, ou seja, de conectar sentenças e parágrafos. As variadas experiências culturais levam a uma maneira específica de apresentar e organizar argumentos e criar conclusões. Além disso, o aprendiz de L2 se dirige ao seu leitor de forma variada, ou seja, sua experiência sócio-cultural influencia na comunicação.

Em uma série de publicações, De Haan (2005) descreveu experimentos nos quais os dados dos aprendizes de inglês e falantes nativos foram usados para identificar padrões gramaticais. Em sua observação, ele mostrou que existem diferenças quantitativas entre os padrões gramaticais usados por aprendizes avançados e falantes nativos. Por exemplo, alemães aprendizes de inglês tendem a usar mais intensificadores incorretos. Em outro estudo, De Haan (op. cit) observa também que suecos aprendizes de inglês tendem a usar excessivamente certos conectores adverbiais nas suas produções escritas de inglês. Há também, segundo seu estudo, uma falta significativa de orações com o uso de participípios nas produções de aprendizes avançados. Isso, segundo De Haan (op. cit), contribui para uma deficiência estilística dos ensaios dos aprendizes. Pólio (apud De Haan 2005) apresenta algumas características de escritores de L2/LE adequadas para a análise de um corpus lingüístico: característica lexical, complexidade sintática, ortografia e pontuação, coerência e coesão. A análise de ensaios de estudantes coletados em estágios diferentes nos seus estudos pode nos dar informações sobre padrões de mudança de uso lexical e sintático. No entanto, De Haan (op. cit) observa que a conclusão de Pólio sobre qual metodologia de pesquisa deve ser adotada não está clara e que perguntas sobre validade e confiabilidade de análises de texto têm sido amplamente ignoradas. Como afirma De Haan (op. cit), avaliar o desenvolvimento dos escritores de LE ou L2 é muito difícil porque nós podemos entender que esse desenvolvimento da qualidade do texto e do processo da escrita é o resultado da intervenção do professor. Além disso, Pólio argumenta sobre quais aspectos desenvolvem o conteúdo, organização e formulação, ou a linguagem usada pelo escritor. Isso sugere que mais pesquisa



é necessária para validar instrumentos para medir a qualidade de textos de L2 e LE e o processo da escrita.

Os textos de L2 nos estudos realizados por Silva (op. cit) geralmente tinham uma estrutura mais simples, eram menos complexos, menos maduros, e estilisticamente menos apropriados. Lingüisticamente, os textos de L2 têm menos voz passiva, menos variedade textual, menos orações subordinadas e são bem menos sofisticados.

No entanto, Roca de Larios, Murphy e Marin (2002) citados por De Haan (2005), analisaram 65 estudos com referência a fatores relevantes aos processos cognitivos<sup>2</sup>, nos quais a escrita da L2 é baseada. Descobriram que há similaridades entre a escrita de LM e L2. Há, segundo eles, também similaridades na maneira pela qual as estratégias eficientes eram adotadas e na abordagem global da tarefa de produção escrita, no conjunto de objetivos, e da percepção da escrita como uma tarefa complexa. Foram descobertas também similaridades nas estratégias de solução de problemas e na abordagem interativa de composição textual, na qual há um equilíbrio entre os processos iniciados da escrita da LM e da L2, o tempo e esforço mental gasto para que a mensagem seja colocada através do leitor.

Odlin (1989) denomina o processo de produção escrita na LE como o ato de codificar e decodificar. Através de vários estudos, ele afirma que quanto mais similares duas línguas forem, menos tempo será levado para que aprendizes desenvolvam habilidades de produção escrita. Espanhol e inglês, por exemplo, são extremamente similares nos seus sistemas de escrita, enquanto chinês e inglês não são. O sistema de escrita do espanhol apresenta algumas diferenças do inglês nas convenções de ortografia e de caligrafia, mas as diferenças que existem são diferenças entre os sistemas alfabéticos. Enquanto tais diferenças podem ocasionar dificuldades ortográficas, as similaridades que surgem das duas línguas que têm essencialmente o mesmo alfabeto são tão grandes a ponto de reduzirem consideravelmente o tempo necessário para tornar-se letrado na língua alvo. Por outro lado, segundo Odlin (op. cit), duas línguas que não apresentam similaridades ou apenas dividem o mesmo princípio alfabético, não oferecem ajuda na aquisição de uma L2 ou LE, ou seja, há muito pouca transferência positiva, que é o caso dos falantes da Pérsia aprendendo inglês ou os nativos ingleses aprendendo Persa.

---

<sup>2</sup> O processo cognitivo, segundo Flower & Hayes (1981), representa o processo interno da mente do escritor de L2 e é também uma atividade complexa de resolução de problemas; o processo cognitivo lida com as tarefas da escrita. O próprio ato de compor é visto como um processo cognitivo e como um problema de conhecimento/pensamento (Imtiaz, 2004). **Cognitive process** represents the internal process of the writer's mind and looks at composing as a complex problem-solving activity, Flower and Hayes (1981 **Cognitive process model**).

Similaridades nos sistemas da escrita, sem dúvida, podem reduzir a quantidade de tempo necessária para aprender a codificar e decodificar símbolos da escrita em uma 2ª língua. No entanto, como em outros casos de similaridades lingüísticas, poderão surgir dificuldades devido à sobreposição parcial, mas não completa em convenções da escrita. Por exemplo, Oller e Ziahosseiny (apud Odlin 1989) citam exemplos de erros ortográficos que são claramente devido à posição do cognato de palavras em inglês, o qual era a língua alvo no seu estudo, e palavras na LM de estudantes. Assim, falantes de espanhol, italiano e português, todos escreveram *comfort* como *confort* (a forma do cognato nas três línguas usa N em vez de M). Mesmo em palavras que são cognatos, pode haver erros ortográficos devido à influência de convenções ortográficas na LM, como no caso de *traied*, a ortografia de *tried* usada por um falante espanhol.

Como já vimos, não apenas problemas ortográficos podem ser atribuídos à influência da LM. Apesar de caracterizações diferentes, os resultados de investigações deixam claro que fontes como generalização também podem explicar muitos erros. No caso de línguas como o inglês, que tem uma ortografia notoriamente difícil para falantes nativos tanto quanto não nativos, há uma grande variedade de erros que refletem no sistema. Assim, os erros cometidos por aprendizes de inglês como LE são geralmente idênticos àqueles cometidos por falantes nativos, como *tought* ao invés de *taught* e *sleeping* para *sleeping* (Ibrahim apud Odlin 1989).

#### **2.4- Erros na produção escrita de LE/L2 e LM**

Uma vez que o foco deste trabalho é a investigação do processo da produção escrita de LE/L2, considerando a competência textual da LM como um fator responsável, acreditamos ser necessário recorrer inicialmente aos erros da LM, sobretudo na produção escrita. Faremos, portanto, uma reflexão sobre esses erros, e na seqüência, uma breve discussão sobre os erros na produção de LE.

A produção escrita pode ser cognitivamente muito complexa. A aquisição do vocabulário e do estilo dos diferentes tipos de discurso é particularmente difícil. De acordo com a teoria cognitiva, comunicar-se oralmente ou através da escrita é um processo ativo de desenvolvimento de habilidade e eliminação gradual de erros logo que o aprendiz internaliza a língua. De fato, a aquisição é um produto de interação complexa do ambiente lingüístico e dos mecanismos internos do aprendiz.

Para Ringbom (1987), a investigação da produção escrita de LE deve ocorrer através da análise dos erros da LM. No entanto, o autor observa que erros da LM são provenientes de

erros cometidos na fala e conseqüentemente transportados para a escrita. Geralmente os estudantes de LE aprendem a falar e a escrever simultaneamente. Muitos erros parecem advindos da LM porque bem ou mal já estão arquivados na estrutura lingüística do aprendiz.

Ringbom (op. cit) realiza um estudo no qual a competência textual de um falante nativo de nível básico é comparada com a de um aprendiz de LE iniciante. Ambos têm recursos limitados. No entanto, ele observa que se o aprendiz de LE possuísse um conhecimento melhor da escrita na sua LM, esse aprendiz seria capaz de produzir mais na escrita na LE do que um falante nativo.

Em relação aos erros gramaticais na produção da LE, a principal causa, segundo Ringbom (op. cit), é o conhecimento incompleto, não muito das exigências do código escrito, mas das exigências da própria língua inglesa. Na tentativa de lidar com a situação, os aprendizes podem supergeneralizar aquelas regras de LE que eles sabem, eles podem aplicar regras da LM, ou eles podem usar a combinação das duas. A aplicação de regras da LM na produção escrita pode ser transferida positivamente se estas forem as mesmas na LE e principalmente se o aprendiz tiver conhecimento correto delas.

Em relação à ortografia e à pontuação, Ringbom (op. cit) afirma que estas são as áreas onde o falante nativo tem pelo menos diretamente um conhecimento prévio relevante na sua linguagem oral de alto padrão. No entanto, são exatamente as áreas onde falantes nativos comparam muito desfavoravelmente com aprendizes de LE. O conhecimento insuficiente do código escrito ou de uma relação entre a fala e a linguagem escrita freqüentemente leva a erros nos escritores de LM.

Por outro lado, os problemas dos aprendizes de LE, devidos ao domínio deficiente geral de itens e regras de LE, provavelmente afetam tanto a fala como a escrita da mesma forma. Falantes nativos na escola que não são ativamente interessados em leitura podem ter problemas consideráveis em se expressar na produção escrita. Um problema principal para eles é a limitação de seus recursos lingüísticos, recursos de exigência mais complexa exigidos pela escrita se comparado à fala. Uma maior habilidade organizacional, mais clareza e precisão são requisitadas ao escritor mais do que ao falante, e o grau alto de padrão de sub-habilidades de escrita e pontuação é também importante.

A diferença entre escritor de LM e LE está refletida não só nos diferentes tipos de erros que eles cometem, mas também na sua conclusão do mesmo produto lingüístico via diferentes processos. Não podemos desconsiderar o fato de que falantes que são desprovidos de habilidades da escrita na sua LM podem não ser capazes de produzir melhor na LE devido à incapacidade de transferir estratégias de aprendizagem.

O aprendiz da LE, se comparado ao falante nativo, é menos deficiente na escrita do que na fala. O contexto no qual ele tem aprendido a LE é a situação formal de sala de aula, onde as habilidades da escrita exercem uma parte proeminente.

Em relação aos erros lexicais, pode existir uma diferença relativamente pequena entre esses grupos de escritores nativos e escritores aprendizes de LE. Como os aprendizes estrangeiros, muitos falantes nativos têm também conhecimento insuficiente do vocabulário requisitado para uma produção escrita formal com sucesso. O uso incorreto de sufixos derivacionais e cognatos, construção de palavras que não existem em inglês, tudo isso, segundo Ringbom (1987), são tipos familiares de erros tanto em escritores nativos como aprendizes de LE/L2. O vocabulário de aprendizes “iniciantes” ou “intermediários” na produção escrita mostra uma semelhança considerável àqueles escritores de LM não sofisticados lingüisticamente. Como exemplo, encontramos a mesma imprecisão na predileção da expressão *thing* e o uso exagerado de certos verbos. O vocabulário é uma área na qual o escritor nativo considerado fraco pode ser comparado desfavoravelmente com um bom aprendiz de LE. Ambos têm recursos limitados, mas se considerarmos que o aprendiz de LE tem um melhor conhecimento da escrita na LM, ele será capaz de fazer melhor uso de qualquer recurso no momento da produção da LE.

Segundo Myles (2002), o modelo de produção de Anderson (1985 apud Myles 2002), que se aplica tanto à fala como à escrita, pode ser dividido em três estágios: construção, onde o aprendiz planeja o que ele vai escrever através de idéias, usando rascunhos; transformação, onde as regras lingüísticas são aplicadas para transformar significados desejados para a forma de mensagem quando o escritor está compondo ou revisando; execução, o qual corresponde ao processo físico de produzir o texto.

Myles (op. cit) observa que a teoria de aprendizagem da escrita de Anderson (apud Myles 2002) apóia as abordagens de ensino que associam o desenvolvimento da linguagem e o conhecimento de conteúdo à prática desse conhecimento e ao treinamento de estratégias para encorajar a aprendizagem independente. Para estruturar uma informação, o aprendiz usa vários tipos de conhecimento, incluindo conhecimento discursivo e do leitor, e regras sociolingüísticas. A organização tanto na sentença como no nível textual é também importante para a comunicação efetiva e para a qualidade do produto escrito (Scardamalia e Beriter 1987 apud Myles 2002). Para exemplificar, Myles (op. cit) afirma que problemas de coerência podem ser devidos ao não conhecimento de como organizar textos ou como alojar informações importantes.

O estágio de transformação envolve o ato de alterar informação em sentenças significativas. Para Myles (op. cit), neste ponto, o escritor traduz ou muda os seus planos em uma representação mental de objetivos, idéias e organização desenvolvida no estágio de construção.

Revisão é também parte desse estágio, como mencionado anteriormente. Revisão é cognitivamente uma tarefa de alta exigência para os aprendizes de LE/L2, porque ela não envolve somente uma tarefa de definição, avaliação, seleção estratégica e modificação de texto no planejamento da escrita, mas também a habilidade em analisar e avaliar o *feedback* que eles recebem na sua produção escrita.

Devido ao processo complexo da escrita na LE/L2, aprendizes geralmente acham difícil desenvolver todos os aspectos dos estágios simultaneamente. Como um resultado, eles usam somente aqueles aspectos que são automáticos ou que já foram processados (O'Malley e Chamot apud Myles 2002). A fim de facilitar a produção lingüística, estudantes podem desenvolver estratégias de aprendizagem particulares que isolam processos de componente mental. O'Malley e Chamot (op. cit) diferenciaram estratégias em três categorias: metacognitiva, ou seja, planejar a organização do discurso escrito ou monitorar (estar consciente do que está sendo feito e responder apropriadamente às exigências da tarefa); cognitiva, transferir ou usar informação lingüística conhecida para facilitar uma tarefa de aprendizagem nova, ou usar imagem para lembrar e usar novo vocabulário; e estratégias socioafetivas, as quais envolvem cooperação com colegas. Estratégias de aprendizagem podem ser efetivas, mas elas precisam ser internalizadas a fim de que possam ser utilizadas em situações de aprendizagem adversas. Por exemplo, se um aprendiz produzir um texto como parte do processo de uma entrevista ou sobre condições de tempo, seus estados afetivos podem influenciar a cognição. Influências emocionais junto com fatores cognitivos podem explicar a realização e o desempenho na LE.

Embora ler um erro em um texto pareça ser cansativo e desconcertante, erros podem nos ajudar a identificar as estratégias cognitivas que o aprendiz está usando para processar informação. Um discurso desajeitado pode ocorrer por uma variedade de razões, algumas das quais já foram mencionadas. Por exemplo, os aprendizes podem traduzir da LM, ou eles podem testar o que eles acreditam ser uma estrutura legítima da língua alvo, embora atrapalhada pelo conhecimento insuficiente do uso correto. Eles também tendem a supergeneralizar as regras por características estilísticas quando adquirem novas estruturas do discurso. Além disso, aprendizes são geralmente inseguros em relação ao que eles querem expressar, o que os causaria cometer erros em qualquer língua. Finalmente escritores de

L2/LE podem carecer de familiaridade com novas estruturas retóricas e a organização de idéias (Raimes et al 1987 apud Myles 2002). A produção escrita de LE/L2 se relaciona muito próxima ao letramento da LM e contextos instrucionais particulares.

Para Vygotsky (1989) e outros, a LM age como facilitador e mediador nesse processo de aprendizagem da LE. Portanto, se um aprendiz não dispõe de padrões estruturais na LM suficientes para a produção de textos coerentes e coesos, dificilmente o fará na língua estrangeira, pois a comunicação efetiva só se fará com a organização tanto na sentença como no nível textual.

Até aqui mostramos algumas teorias relacionadas à LM e o seu papel na aprendizagem da LE, particularmente focalizando a produção escrita e erros que comprometem a produção mais ao nível de sentença. Ao nível de texto, em poucas ocasiões, os erros se limitam ao plano da palavra ou da oração. Passaremos, portanto, a tomar como parte teórica da pesquisa não mais a palavra ou a frase, mas o texto e os seus erros, os quais comprometem a comunicação efetiva.

## **2.5- Erros discursivos**

A nossa pesquisa centra-se na análise de composições de LE. Logo, identificar os erros que comprometem a comunicação, buscando através desse estudo uma compreensão melhor sobre o processo da escrita da LE, é nosso principal objetivo. Trata-se, portanto, de um capítulo central do nosso trabalho. Buscaremos definir erros discursivos, especialmente o conceito de coesão e coerência, termos essenciais para a conclusão da nossa pesquisa.

Segundo Fernández (1997), os erros chamados de discursivos não deixam de ser artifícios para incluir uma série de problemas relacionados especialmente com a coesão textual. Em poucas ocasiões os erros analisados se limitam ao plano da palavra ou da oração. A escolha de um determinado pronome, de um determinante, se efetua com freqüência em função das unidades transfrásicas, e o uso desses elementos nas frases complexas remete, em muitos casos, não somente à oração subordinada ou principal correspondente, mas à lógica de todo o texto ou parte dele. Vimos até aqui que ocorrem algumas referências ao termo texto. Convém, portanto, que sejam apresentadas algumas posições sobre essa noção e que seja esclarecida, porque é uma noção relevante para a abordagem teórica do nosso trabalho.

## 2.6- Texto e competência textual

Por volta de 1970, o texto era definido por vários lingüistas como frase complexa, signo lingüístico primário ou seqüência coerente de enunciados (Koch, 2004). Dentre várias preocupações, a lingüística textual deu primazia às relações referenciais, particularmente à correferência, um dos principais responsáveis pela coesão textual. Como resultado, surge então outra definição sugerindo que texto seria uma sucessão de unidades lingüísticas constituídas mediante uma concatenização pronominal ininterrupta. Posteriormente surge também a idéia de que texto seria simplesmente a unidade lingüística mais alta e a partir daí a necessidade de construir uma gramática textual.

As tarefas básicas da gramática textual, segundo Koch (2004), eram verificar o que faz com que um texto seja um texto, levantar critérios para a delimitação de textos e diferenciar as varias espécies de textos. Koch (1998) afirma que a gramática textual tem por finalidade refletir sobre fenômenos lingüísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado. Um texto, segundo ela, é mais do que um enunciado, portanto produzir um requer uma competência específica do falante, o qual a autora denomina competência textual. Para a autora, um falante competente deve ser capaz de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, de parafrasear um texto, de perceber se está completo ou não e/ou de produzir um texto a partir de outro.

Em uma visão cognitivista, já na década de 80, o texto passa a ser considerado o resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. Desse ponto de vista, Beaugrande & Dressler (1981 apud Koch 2004) sugerem que o texto origina-se de uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas. O texto é um documento que resulta de procedimentos de decisão, seleção e combinação, cabendo à Lingüística Textual desenvolver modelos procedurais de descrição textual. Heinemann & Viehweger (1991 apud Koch 2004) postulam que, para o processamento textual, são necessários quatro grandes sistemas de conhecimento:

- 1- Conhecimento lingüístico: conhecimentos gramatical e lexical, responsável pela articulação som-sentido;
- 2- Conhecimento enciclopédico: semântico ou conhecimento do mundo;

- 3- Conhecimento sociointeracional: conhecimento sobre as ações verbais: formas de interação através da linguagem que englobam os conhecimentos do tipo ilocucional (objetivos que um falante pretende atingir), comunicacional (normas comunicativas gerais), metacomunicativa (evitar perturbações previsíveis na comunicação como correções ou paráfrases);
- 4- Conhecimento referente a modelos textuais globais: permite aos falantes reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo.

Heineman & Viehweger (1991 apud Koch 2004) salientam que a cada um desses sistemas de conhecimento corresponde um conhecimento específico sobre como colocá-lo em prática, ou seja, um conhecimento de tipo procedural, isto é, dos procedimentos ou rotinas por meio dos quais esses sistemas de conhecimento são ativados quando do processamento textual. Para eles, este conhecimento funcionaria como uma espécie de “sistema de controle” dos demais sistemas, no sentido de adaptá-los ou adequá-los às necessidades dos interlocutores no momento da interação. Koch (2004) conclui, portanto, que o processamento textual é estratégico. Tais estratégias, segundo a autora, podem ser divididas em cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras. Para Koch (2004, p. 26), estratégias cognitivas são estratégias de uso do conhecimento. Esse uso depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, o que permite reconstruir não somente o sentido intencionado, mas também outros sentidos. Como afirma Koch (op. cit), as estratégias cognitivas são aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. Exemplo são as inferências que permitem gerar informação semântica nova, a partir daquela dada, em certo contexto. O leitor é capaz de construir novas representações mentais a partir da informação vinculada ao texto e fora dele. Para ela, os textos se tornam coerentes para o leitor/ouvinte por meio da inferenciação.

As estratégias interacionais são estratégias socioculturalmente determinadas que visam estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal. Exemplos são as estratégias de polidez, de negociação, etc.

Já as estratégias textuais dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam, desempenhando diferentes funções e tendo em vista a produção de determinados sentidos. Com a virada cognitiva, a Linguística Textual entra em uma nova fase na qual o texto leva uma nova concepção que possibilitará importantes desenvolvimentos posteriores (Koch 2004, p. 21). Autores como Beaugrande & Dressler (Koch 2004) procuram conceituar textualidade, aquilo que faz com que um texto seja um texto, e apresentam sete critérios,



sendo dois centrados no texto (coesão e coerência) que integram a parte teórica da nossa pesquisa e cinco centrados no usuário (situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade), os quais por hora não nos interessam basicamente e, portanto, não serão discutidos.

### **2.6.1- Coesão e coerência como propriedades fundamentais de textualidade**

Em decorrência do nosso foco de pesquisa, a qual se dá através da análise de textos, consideramos extremamente relevante discutir com profundidade a definição dos termos coesão e coerência, propriedades fundamentais de textualidade, e procurar esclarecer a problemática criada pela possibilidade/impossibilidade de diferenciar claramente estes dois conceitos.

Como já foi exposto anteriormente, chama-se de textualidade o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases.

Mira Mateus (1983) define textualidade como “o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser um texto”. Vale lembrar que como qualquer conjunto de palavras não forma uma frase, também qualquer conjunto de frases não forma, necessariamente, um texto.

Sabemos que a fala e também o texto escrito constituem-se não apenas numa seqüência de palavras ou de frases. A sucessão de coisas ditas ou escritas forma uma cadeia que vai muito além da simples seqüencialidade: há um entrelaçamento significativo que aproxima as partes formadoras do texto falado ou escrito. O texto está ligado a determinados critérios e não consiste numa simples soma de períodos ou orações, mas é realizado pelo seu intermédio. O que faz com que um texto seja um texto é a textualidade, a qual depende de fatores como coesão e coerência (Koch 2004).

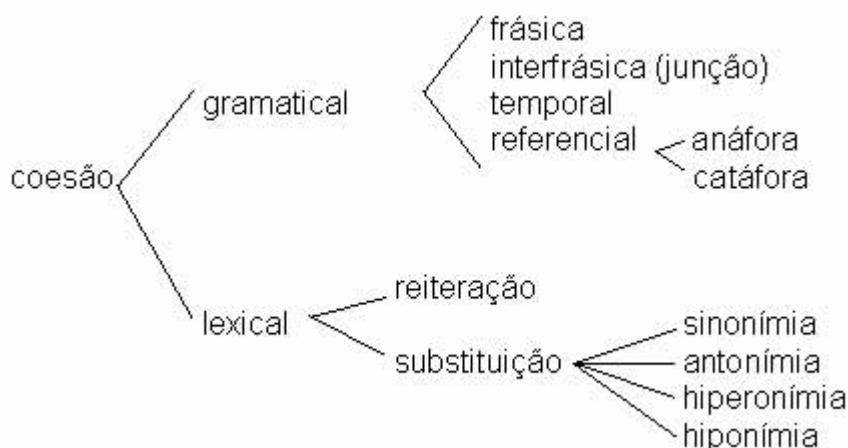
Os aspectos de coesão dizem respeito à organização microestrutural, isto é, atualiza recursos morfológicos e sintáticos, na manifestação linear do texto. A *coesão* é a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais.

Fávero (1991, p. 13) resume coesão como as concatenações frásicas lineares. Para ele, a coesão refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma seqüência.

Koch (2004) define coesão como a forma em que os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também lingüísticos, de modo a formar um “tecido”, uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente.

Mira Mateus (1983), denomina a coesão textual como processos lingüísticos que permitem revelar a interdependência semântica existente entre seqüências textuais. Segundo Mira Mateus (op. cit), “todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual podem ser encarados como instrumentos de coesão”.

Mira Mateus (1983) classifica a coesão em dois diferentes grupos: a coesão gramatical e a coesão lexical. Para ela, os instrumentos de coesão se organizam da seguinte forma:



A coesão gramatical se faz por meio das concordâncias nominais e verbais, da ordem dos vocábulos, dos conectores, dos pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos), pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos, diversos tipos de numerais, advérbios (aqui, ali, lá, aí), artigos definidos, de expressões de valor temporal (Mira Mateus,1983).

Passaremos a partir de agora a analisar os diferentes tipos de coesão gramatical conforme quadro apresentado (cf. Mira Mateus).

A coesão frásica estabelece uma ligação significativa entre os componentes da frase, com base na concordância entre o nome e seus determinantes, entre o sujeito e o verbo, entre

o sujeito e seus predicadores, na ordem dos vocábulos na oração, na regência nominal e verbal. Exemplos:

1) *Florianópolis tem praias para todos os gostos, desertas, agitadas, com ondas, sem ondas, rústicas, sofisticadas.*

concordância nominal

praias	desertas, agitadas, rústicas, sofisticadas
(subst.)	(adjetivos)

todos	os	gostos
(pron.)	(artigo)	(substantivo)

concordância verbal

Florianópolis	tem
(sujeito)	(verbo)

A coesão interfrásica designa os variados tipos de interdependência semântica existentes entre as frases na superfície textual. Essas relações são expressas pelos conectores ou operadores discursivos. Portanto, é necessário usar o conector adequado à relação que queremos expressar. Seguem os tipos diferentes de conectores que podemos empregar, segundo Mira Mateus (1983):

**e** - liga termos ou argumentos.

**porque, já que, como** - introduzem uma explicação ou justificativa.

**para, a fim de** - indicam uma finalidade.

**porém, mas, embora, no entanto** - indicam uma contraposição.

**como, tão ... que, tão ... quanto** - indicam uma comparação.

**portanto** - evidencia uma conclusão.

**depois, por último, quando, já, ao longo dos meses, depois de cinco anos, em seguida, até que** - servem para explicar a ordem dos fatos, para encadear os acontecimentos.

**então** - operador que serve para dar continuidade ao texto.

**se** - indica uma forma de condicionar uma proposição a outra.

**não só ... mas também** - serve para mostrar uma soma de argumentos.

**na verdade** - expressa uma generalização, uma amplificação.

**ou** - apresenta um disjunção argumentativa, uma alternativa.

**por exemplo** - serve para especificar o que foi dito antes.

**também** - operador para reforçar mais um argumento apresentado.

Em função da seqüência do texto, existe ainda dentro da coesão interfrásica o processo de justaposição. Nesse processo, a coesão se dá em função da seqüência do texto, da ordem em que as informações, as proposições, os argumentos vão sendo apresentados. Quando isto acontece, ainda que os operadores não tenham sido explicitados, eles são depreendidos da relação que está implícita entre as partes da frase. Os possíveis conectores são indicados por ponto-e-vírgula.

Para Mira Mateus (1983), a coesão temporal é assegurada pelo emprego adequado dos tempos verbais, obedecendo a uma seqüência plausível, ao uso de advérbios que ajudam a situar o leitor no tempo. Uma seqüência só se apresenta coesa e coerente quando a ordem dos enunciados estiver de acordo com aquilo que sabemos ser possível de ocorrer no universo a que o texto se refere, ou no qual o texto se insere. O texto apresentará problemas no seu sentido se essa ordem não satisfizer essas condições.

A coesão referencial ocorre quando um componente da superfície textual faz referência a outro componente, ou seja, que já ocorreu antes. Para esta referência são largamente empregados os pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos), pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos, diversos tipos de numerais, advérbios (aqui, ali, lá, aí), artigos. Exemplos:

*a) Durante o período da amamentação, a **mãe** ensina os segredos da sobrevivência ao **filhote** e é arremedada por **ele**. A **baleiona** salta, o filhote **a** imita. **Ela** bate a cauda, **ele também o** faz.*

**ela, a** - retomam o termo baleiona, que, por sua vez, substitui o vocábulo **mãe**.

**ele** - retoma o termo **filhote**.

**ele também o faz - o** retoma as ações de saltar, bater, que a mãe pratica.

Há também dois tipos de referência: anáfora e catáfora<sup>3</sup>. Anáfora faz referência a um termo anterior. Na frase *Em Abrolhos, as jubartes fazem a maior esbórnica. **Elas** se reúnem em grupos de três a oito animais*, o pronome *elas* que retoma um jubartes, ocorre depois do nome que representa. A catáfora, por sua vez, faz referência a um termo posterior. Na frase *Elas estão divididas entre a criação dos filhos e o desenvolvimento profissional, por isso, muitas vezes, as mulheres precisam fazer escolhas difíceis*, o pronome *elas* que se refere a *mulheres* aparece antes do nome que retoma.

Os aspectos de coerência estão ligados à macroestrutura que, segundo Beaugrande & Dressler (Koch 2004) diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração vinculadora de sentidos, ou seja, mantém a referência do texto sem contradições. A coerência é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do ato de partilhar conhecimento entre os interlocutores.

Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor. O texto não significa por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação. Podemos perceber então, que produzir um texto é agir sobre o outro através da linguagem. É por isso que a coerência de um texto está ligada a um conhecimento prévio e recíproco entre os interlocutores.

Desse modo, podemos perceber que o estabelecimento de sentido, o que chamamos de coerência textual, depende das informações que o destinatário domina para a decodificação de um texto (Araújo 2002, p.128 apud Koch 2004). Por isso, podemos perceber que a noção de coerência está diretamente ligada às suas experiências e visão do mundo. Aquilo que consideramos como um texto tem de nos significar alguma coisa dentro da nossa experiência. Entender um discurso é uma operação que está circunscrita nos parâmetros daquilo que julgamos ser a normalidade dos fatos. Portanto, qualquer discurso que fuja a esses parâmetros será considerado estranho e o julgaremos incoerente. A coerência também depende das informações que o escritor/leitor domina para a codificação/decodificação de um texto. Ela pode, portanto, ser vista também em termos de competência textual dos usuários da língua.

A competência textual é vista não somente como a capacidade de analisar e interpretar os atos comunicativos, mas também como a capacidade de produzir enunciados coerentes e coesos, que se prestem aos propósitos de comunicação. Para Fernández (1997), a competência

---

<sup>3</sup> Mira Mateus (1983), Koch (2004).

discursiva<sup>1</sup> é a capacidade de centrar-se no tópico, organizar idéias coerentemente e possuir estratégias discursivas para sintetizar todo o texto. Koch (2004) refere-se à competência textual como estratégia textual discursiva cuja definição diz respeito às escolhas operadas pelos produtores do texto sobre o material lingüístico que têm a disposição, objetivando orientar o interlocutor na construção do sentido. Os fatores envolvidos no estabelecimento de sentido de um texto foram objeto de estudo em várias pesquisas. Koch (2004), resumindo estas pesquisas, considera que são nove os fatores que determinam a coerência, a saber:

- 1- Situacionalidade: pode ser da situação para o texto e do texto para a situação:
  - da situação para o texto: a situação de comunicação pode interferir na produção e/ou na recepção do texto por causa de fatores como formalidade, o tratamento que se dá ao assunto;
  - do texto para a situação: como afirma Koch (2004, p.40), é preciso lembrar que o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real. Segundo Koch (2004), ao construir um texto, o produtor reconstrói o mundo de acordo com suas experiências, propósitos, crenças, ou seja, seu modo de ver o mundo. Por outro lado, o interlocutor interpreta o texto de acordo com os seus propósitos, convicções, etc. Há sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto.
- 2- Informatividade: está ligada à expectativa que se tem em relação à informação nova contida no texto. No entanto, deve-se lembrar que é cognitivamente impossível a existência de textos que contenham somente informação nova, visto que seriam, como afirma Koch (op. cit), improcessáveis, devido à falta de âncoras necessárias para o processamento;
- 3- Intertextualidade: está ligada às diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores;
- 4- Intencionalidade: está ligada aos diferentes modos como os sujeitos usam textos para realizar suas intenções comunicativas. Há casos em que o escritor produz algo incoerente a fim de obter efeitos específicos como embriagado ou até mesmo desmemoriado;

---

<sup>1</sup> A autora Sonsole Fernandez (1997) considera o termo competência discursiva para o que chamamos de competência textual.

- 5- Aceitabilidade: refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação lingüística do parceiro como um texto coeso e coerente, ou seja, mesmo que o texto pareça incoerente, o leitor/ouvinte fará o possível para atribuir-lhe um sentido;
- 6- Fatores de contextualização: são fatores responsáveis pela ancoragem do texto, ou seja, elementos decisivos para a interpretação, por exemplo, data, local, assinatura, timbre e título, nome do autor, e início do texto;
- 7- Consistência e relevância: segundo Koch (2004, p.44), Giora (1985 apud Koch 2004) afirma que a condição de consistência exige que todos os enunciados de um texto possam ser verdadeiros, ou seja, não contraditórios. O critério de relevância exige que o conjunto de enunciados de um texto seja relevante;
- 8- Focalização: refere-se, segundo Koch (op. cit), à concentração dos usuários, no momento da interação verbal, em apenas uma parte do seu conhecimento, bem como à perspectiva sob a qual são vistos os componentes do mundo textual. Dependendo da focalização, um mesmo texto pode ser lido (ou construído) de formas inteiramente diferentes. A focalização permite determinar, também, o significado no texto de palavras homônimas e polissêmicas, bem como o uso adequado de certos elementos lingüísticos de valor dêitico, como é o caso dos verbos ir e vir, cujo emprego depende da direção do movimento focalizado;
- 9- Conhecimento compartilhado: para Koch (op. cit), não só os conhecimentos prévios são importantes, mas os conhecimentos compartilhados entre os interlocutores, ou seja, ao elaborar um discurso, o locutor deve ter o cuidado de selecionar informações que estejam constituídas no conhecimento de ambos.

Vários autores concordam que pode haver textos coesos e incoerentes, embora contrariem a noção de texto que defendemos, ou seja, a noção de que texto é unidade global de sentido. É interessante, portanto, que discutamos a problemática criada pela dicotomia coerência/coesão que se encontra diretamente relacionada com a dicotomia coerência macro-estrutural/coerência micro-estrutural.

Mira Mateus (1983) considera pertinente a existência de uma diferenciação entre coerência textual e coesão textual. Para ela, a coesão diz respeito aos processos lingüísticos que permitem revelar a interdependência semântica existente entre seqüências textuais. Já a coerência diz respeito aos processos mentais de apropriação do real que permitem inter-relacionar seqüências textuais como no exemplo *Se esse animal respira por pulmões, não é peixe.*

Charolles (1978) não estabelece uma distinção entre coesão e coerência textuais, uma vez que se torna difícil separar as regras que orientam a formação textual das regras que orientam a formação do discurso. Portanto, para ele, não é pertinente estabelecer uma distinção entre elas. Para Charolles (op. cit), as regras que orientam a micro-coerência são as mesmas que orientam a macro-coerência textual. Assim, micro-estrutura textual diz respeito às relações de coerência que se estabelecem entre as frases de uma seqüência textual, enquanto macro-estrutura textual diz respeito às relações de coerência existentes entre as várias seqüências textuais. Por exemplo:

Seqüência 1: O Antônio partiu para Lisboa. Ele deixou o escritório mais cedo para apanhar o comboio das quatro horas.

Seqüência 2: Em Lisboa, o Antônio irá encontrar-se com amigos. Vai trabalhar com ele num projeto de uma nova companhia de teatro.

Como micro-estruturas temos a seqüência 1 ou a seqüência 2, enquanto o conjunto das duas seqüências forma uma macro-estrutura.

Na evolução dos conceitos de coesão e coerência, Koch (2004) observa que no momento das análises transfrásicas, seus conceitos se confundiam, mas nas concepções de texto elas passam a diferenciar-se. Primeiramente, ela constata que a coesão não é condição necessária da coerência, já que esta não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, numa situação interativa. Já a coerência, a qual está ligada com as macroestruturas textuais profundas, é considerada como um fenômeno semântico. A seguir, a autora verifica que a distinção entre ambas não pode ser estabelecida de maneira radical, ou seja, consideradas dois fenômenos independentes, pois

nem sempre a coesão se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superfície textual. Desta maneira, sempre que se faz necessário um cálculo do sentido, com recurso a elementos contextuais – em particular os de ordem sociocognitivo e interacional –, já nos encontramos no domínio da coerência. (2004, p.46)

Quando nos deparamos com esses dois termos, geralmente julgamos como termos distintos. Vimos ao longo do nosso estudo que embora se possa estabelecer diferença entre eles, ambos são duas faces de um mesmo fenômeno: a coesão ligada à relação em nível de



superfície textual entre diversos elementos lingüísticos; a coerência ligada ao sentido, originário das relações estabelecidas no nível da superfície.

Pelo que se apresentou, observamos que a coesão e coerência são competências textuais centrais, do seu domínio depende, em grande medida, que a produção textual na LE tenha ou não sucesso. Concluimos, a partir daí, que pela sua importância no processo de produção textual, esses aspectos de coesão e coerência constituirão o foco central da nossa análise nos próximos capítulos.

## **METODOLOGIA**

### **1- NATUREZA DA PESQUISA**

O objetivo da nossa pesquisa é constatar até que ponto e em relação a quais aspectos a competência textual na LM influencia a competência textual na LE. Para atingir este objetivo, consideramos imprescindível uma análise do lugar natural de manifestação e aplicação de tal competência: o texto. As produções escritas em LM e LE constituem o nosso objeto principal de análise. Nelas se manifesta e se concretiza a competência textual dos nossos sujeitos. É necessário, porém, diferenciar produção de produto. Nosso objeto de análise é a produção textual na sua qualidade de ação realizada em um contexto e por sujeitos determinados. A produção textual, neste sentido, está condicionada, em grande maioria, pelo contexto constitucional no qual é desenvolvida, pelos métodos e abordagens de ensino adotadas, pelas crenças e atitudes dos sujeitos que participam como autores ou professores, do processo de produção, pelos temas abordados, etc.

Para atingir esses objetivos, optamos pela utilização de instrumentos e procedimentos de pesquisa caracterizáveis como típicos do método de pesquisa etnográfica. Nossa pesquisa é qualitativa, tendo como principal instrumento a análise documental. Foram também necessários alguns dados da pesquisa quantitativa. Uma característica importante na pesquisa etnográfica é a ênfase que se dá no processo e não no produto ou nos resultados finais. Os instrumentos e procedimentos nos permitem, como será especificado mais adiante, uma análise adequada tanto da produção escrita quanto do contexto no qual ela acontece.

### **2- CONTEXTO E SUJEITOS DE PESQUISA**

A pesquisa foi realizada em um dos centros de excelência em ensino de línguas da rede pública localizado em Brasília – DF. Atualmente, os centros de línguas do DF não abrem vagas para a comunidade não escolar da rede, atendendo unicamente alunos regularmente matriculados na rede pública. Suas salas de aula são equipadas individualmente com TVs e vídeo, algumas já com DVDs, sistema de som, quadro branco e negro, mapas dos países de língua inglesa, formando assim salas ambiente para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra de forma mais prazerosa dentro de uma abordagem teoricamente comunicativa. Os centros de línguas do DF oferecem os idiomas Inglês, Espanhol e Francês. As salas de aula são compostas por no máximo 25 alunos. Essas instituições contam também com uma

biblioteca, sala de DVD com uma TV de 39” e sala de informática. Os professores são, na maior parte, servidores efetivos da SEDF (Secretaria de Educação do DF), os quais prestaram concurso público e fizeram uma seleção específica para ministrar aulas nos centros de línguas. Existem também professores selecionados através de um contrato temporário que ocorre todo início de semestre a fim de suprir licenças médicas ou de outra natureza. A maioria dos professores possui o diploma de curso superior em Letras Português/Inglês.

Atualmente, os centros de línguas possuem um regimento similar às escolas de ensino “regular” (fundamental e médio). No entanto, a carga horária é maior do que a do ensino regular, totalizando 3 horas divididas em duas aulas semanais de 1 hora e 30 minutos cada. Assim como no ensino regular, existem Associações de Pais e Mestres (APAMs) autorizadas a recolher contribuições voluntárias semestrais que são reinvestidas nos próprios centros com a anuência dos pais e alunos que participam da fiscalização e são convidados a opinar sobre futuras aquisições para as escolas.

Os sujeitos deste estudo são os aprendizes de Inglês como LE de um dos centros de línguas do DF, do nível avançado 3, último semestre do curso avançado. Os alunos são jovens entre adolescentes e adultos na faixa etária de 19 a 26 anos. Alguns estão matriculados regularmente no ensino médio e outros advindos do programa de seleção realizado por sorteio para a comunidade, fato que hoje não se realiza mais. São sujeitos que possuem pouca experiência acadêmica, advindos, na sua maioria, de escolas públicas, alguns com ensino médio e outros cursando nível superior. Segue uma tabela do perfil dos sujeitos para que possamos ter uma melhor compreensão dos mesmos. Os alunos responderam a um questionário de caráter sociolingüístico (Cf. Anexo 05), cujo objetivo residia, entre outras coisas, em obter uma auto-avaliação dos sujeitos de pesquisa relativa ao conhecimento lingüístico em ambas as línguas.

### Quadro 01 - resumo do perfil dos participantes

Sujeitos	Sexo	Idade	Profissão	Formação Acadêmica
01	Feminino	20	Estudante	Nível médio completo
02	Feminino	19	Operadora de telemarketing	Nível médio completo
03	Feminino	26	Auxiliar de escritório	Nível médio completo
04	Feminino	19	Estudante	Nível superior incompleto
05	Masculino	19	Estudante	Nível superior incompleto
06	Masculino	20	Auxiliar	Nível médio completo
07	Masculino	18	Estudante	Nível superior incompleto
08	Feminino	17	Estudante	Nível superior incompleto
09	Feminino	18	Estudante	Nível superior incompleto
10	Feminino	21	Técnico em nutrição	Nível médio completo
11	Masculino	19	Estudante	Nível superior incompleto
12	Feminino	19	Professora	Nível superior incompleto
13	Feminino	17	Estudante	Nível médio completo
14	Feminino	20	Estudante	Nível superior incompleto
15	Não respondeu			
16	Feminino	23	Técnico em enfermagem	Nível superior incompleto

### 3- DESCRIÇÃO DO PAINEL DE JUÍZES

Foram escolhidos 06 professores juizes, sendo 03 de língua portuguesa e 03 de língua inglesa. Os professores juizes da língua portuguesa foram escolhidos em função do currículo acadêmico, que certamente nos ajudou na análise dos dados. Para uma melhor visualização da descrição dos juizes da língua portuguesa, apresentamos o quadro 2, um breve resumo dos dados obtidos através de um questionário de caráter sociolinguístico (Cf. Anexo 03).

### Quadro 02 – descrição dos professores/ juizes da língua portuguesa

Juízes	Sexo	Idade	Graduação	Pós-graduação	Experiência no ensino superior
01	M	52	Letras/ Português	Mestrado (Literatura Brasileira)	05 anos
02	F	25	Letras/ Português	Especialização em gramática da Língua Portuguesa	04 anos
03	F	36	Letras/ Português	Mestrado (Estudos literários) <i>cursando</i>	05 anos

Os professores da língua inglesa foram selecionados em função da facilidade de contato e do conhecimento lingüístico que aparentemente possuem. Dois professores de inglês são profissionais não nativos do centro de línguas pesquisado e um professor é nativo conforme questionário (Cf. Anexo 04). Apresentemos o quadro 03 com um breve resumo do perfil dos professores/juízes da língua inglesa.

**Quadro 03 - descrição dos professores/juízes da língua inglesa**

Juízes	Sexo	Idade	Nacionalidade	Graduação	Pós-graduação	Experiência no ensino superior
01	F	36	Brasileira	Letras Português/ Inglês	Especialização Língua Portuguesa	05 anos
02	M	35	Brasileira	Letras Português/ Inglês	-----	-----
03	M	48	Norte-Americana	Bacharel em Ministérios eclesiásticos/ Teologia	-----	-----

#### **4- PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS**

Neste estudo, a coleta de dados foi realizada através da produção escrita de 15 alunos do último nível do avançado em um curso de Inglês como LE em um centro de línguas situado em Brasília.

Foi proposta aos alunos de nível avançado III uma composição na língua materna (Português) cujo tema foi “A mulher no mercado de trabalho” e outra na LE (Inglês), com o tema “The importance of a foreign language”. Foram propostos temas diferentes para que não houvesse a possibilidade de tradução caso os temas fossem os mesmos. As composições em Português foram realizadas em sala de aula sem nenhuma correção ou ajuda de terceiros. As composições realizadas em LE (inglês) também foram todas produzidas em sala sem dicionário ou qualquer ajuda que pudesse interferir na produção. O tempo para a realização da atividade foi de cinquenta minutos tanto para a produção em Português como para Inglês. Para que pudéssemos desenvolver uma interpretação da análise de dados com mais precisão,

foi elaborado um questionário de caráter sociolingüístico. O objetivo principal do questionário foi de coletar informações sobre suas experiências acadêmicas com a LM e com a LE. Foi aplicado também um questionário sociolingüístico para os professores/juízes no intuito de descrever o perfil profissional e acadêmico de cada um.

## **5- INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

O uso de vários instrumentos de coleta de dados nos permite maior confiabilidade nos resultados. Nesse estudo, dois instrumentos de pesquisa servirão de base para a investigação da escrita: análise documental e questionário.

### ANÁLISE DOCUMENTAL

#### COMPOSIÇÃO

Esse é o instrumento fundamental dessa investigação, instrumento sobre o qual se apóia o eixo dessa análise. É importante salientar, como afirma Ludke & André (1986), que os documentos não são escolhidos aleatoriamente, pois há propósitos que orientam essa seleção. O objetivo da nossa pesquisa é estudar como a LM interfere na produção escrita, identificando os tipos de erros discursivos causados pela transferência. Para tanto, analisamos as redações para conferir a hipótese da transferência da competência textual. Selecionamos, pois, alunos de níveis avançados com competência textual significativa em ambas as línguas, LM e LE.

#### QUESTIONÁRIO

O questionário é considerado uma observação direta e extensiva (Markoni & Lakatos, 2003). Embora seja um instrumento de coleta de dados realizado sem a presença do pesquisador, nesse estudo o questionário será simples, de caráter sociolingüístico e com a

presença do pesquisador, fato que indica rapidez e simplicidade do instrumento que será de complementação de coleta de dados.

Como toda técnica de coleta de dados, o questionário apresenta também algumas desvantagens. No entanto, uma delas, por exemplo, a devolução tardia, não fará parte efetiva dos princípios adotados nessa investigação, uma vez que esses dados foram coletados no mesmo dia.

O questionário (Cf. Anexo 05) foi aplicado a 15 alunos, todos eles estudantes de inglês como LE.

## **6- METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS**

Os documentos analisados foram duas composições para cada participante, sendo uma na LM (língua portuguesa) e outra na LE (inglês).

O tema escolhido para a produção na língua portuguesa foi “A mulher no mercado de trabalho”, sugestão dos próprios participantes. A realização dessa produção se deu no início de março de 2006, mês internacional da mulher, fato que pode justificar a escolha do tema.

O tema que sugerimos para a produção na língua inglesa foi “The importance of a foreign language”. Sugerimos também no momento da produção que fossem discutidas questões como a importância da língua estrangeira na vida profissional e acadêmica.

Uma vez obtidas as composições, procedemos à distribuição das mesmas aos juízes para que eles fizessem as correções dos erros que esses alunos apresentaram.

Tão logo a correção aconteceu, fizemos a análise e a categorização das correções realizadas pelos juízes baseadas nos conceitos e categorias estabelecidas na fundamentação teórica, com base nas teorias da lingüística textual. Para tanto, foi necessária uma análise quantitativa para identificar erros com maior incidência a fim de classificá-los e erros com menor incidência para excluí-los. Foram analisados erros referentes à coerência e coesão textual, sobretudo erros de ordem gramatical e lexical com incidência na construção do texto.

Para análise e categorização dos erros constatados pelos juízes, usamos tanto as teorias pré-estabelecidas pela lingüística do texto como regularidades constatadas durante a análise dos erros.

É importante salientar que os erros de coesão se deram em uma proporção significativamente maior do que erros de coerência, aspecto que será comentado com mais detalhe posteriormente.

A análise se deu primeiramente com as composições na língua portuguesa que durante a nossa análise chamaremos de textos e, em seguida, na língua inglesa. Os textos foram numerados de acordo com a tabela do perfil do sujeito, portanto, leia-se T. 01 para composição do sujeito número 01 e assim por diante. Fizemos uma análise comparativa dos resultados da quantidade dos erros das composições em ambas as línguas em relação a cada um dos tipos de erros detectados. Em seguida, tentamos explicar cada tipo de erro. A partir daí, percebemos que há uma possível relação dos resultados das composições.

É importante salientar que comparamos as correções dos juízes com a finalidade de confirmar a identificação dos erros e, sobretudo, a dificuldade de explicá-los. Lembramos, no entanto, que os erros foram, na sua maioria, quase todos identificados por todos os juízes, salvo os erros de pontuação que foram identificados somente pelo juiz nativo. Focalizando na atividade de correção dos juízes, nosso objetivo foi também identificar possíveis diferenças na prática de correção, aspecto este destacado amplamente por muitos teóricos (cf. fundamentação teórica).

Tendo explicitado a metodologia utilizada nesta investigação, iniciamos nossa análise qualitativa das composições na língua portuguesa e, em seguida, na língua inglesa.



## ANÁLISE DE DADOS

### 1- ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES NA LÍNGUA PORTUGUESA

#### 1.1- Coerência

A análise do corpus de composições produzidas na língua portuguesa foi realizada tendo como ênfase os aspectos micro e, sobretudo, macro-textuais responsáveis pela formação do sentido que garante a compreensibilidade de um texto (cf. Fundamentação Teórica).

A coerência, conforme teoria já discutida, é um processo global e relaciona-se ao texto como um todo. Os aspectos macro-textuais responsáveis pela coerência estão ligados à relação tópico-comentário e à estruturação textual. Os erros relativos à relação tópico-comentário incluem as incongruências, desvio do tema, informações desnecessárias, repetições de idéias, superficialidade textual, ausência de elementos ou presença de elementos inadequados. A estruturação textual, por sua vez, diz respeito à introdução, desenvolvimento e conclusão do texto.

Iniciaremos nossa investigação nos erros centrados na relação tópico-comentário. Constatamos erros relativos à repetição de idéias, desvio do tema e ausência de elemento. Vejamos algumas dificuldades constatadas pelos juízes.

Os textos 08 e 13 apresentam repetições desnecessárias, tornando-os superficiais. Não há nos textos argumentos que dão sustentação ao que está sendo exposto. Ou melhor, algumas de suas orações são meras repetições, tratam-se das mesmas idéias várias vezes. Observemos nos excertos abaixo:

(1)

T.8 (a): *Por vários anos as mulheres sofreram forte preconceito...*

*Infelizmente ainda há muito preconceito...*

*... a mulher soube conquistar...*

*... conseguem grandes conquistas...*

T.13 (b): *Atualmente, temos visto as mulheres cada vez mais ganhando seu espaço no mercado de trabalho.*

*Contudo, podemos observar que a mulher está cada vez mais conquistando seu espaço no mercado de trabalho.*

No texto 11, segundo a avaliação dos juízes, há desvio do tema na sua conclusão. O foco principal é a mulher no mercado de trabalho. No entanto, sua conclusão finaliza-se em uma temática cujo foco é o respeito. Observemos o excerto abaixo:

(2)

*T.11: Muito ainda há por ser feito. Não só a mulher como toda a classe trabalhadora ainda é muito explorada por esse modelo econômico que aí se instalou. O que não se pode fazer é cruzarmos os braços – homens e mulheres – e esperar que a melhora caia do céu. Respeito é um assunto que deve sempre estar na moda.*

No texto 01 houve frase incompleta, desestruturando o texto, portanto sem sentido. Observamos que a oração é subordinada e não há em si uma oração principal, apenas um ponto final.

(3)

*T.01: Desde os tempos mais remotos os quais mulheres trabalhavam em casa cuidando das crianças e do marido. Hoje em dia podemos atribuir a tal comportamento...*

No que se refere à estruturação textual, isto é, à introdução, desenvolvimento e conclusão, devemos destacar dificuldades basicamente em todos os textos analisados, visto que suas argumentações são sempre pouco desenvolvidas.

Os textos 03 e 04, por exemplo, apresentam, segundo a avaliação dos juízes, uma introdução pouco expositiva. Na introdução não são apresentados claramente os aspectos do tema que serão abordados. Observemos as introduções:

(4)

*T.03 (a): Trabalhar a cada dia tem sido mais e mais necessário. Homens e mulheres lutam por uma posição no mercado de trabalho onde a presença da mulher vem ganhando liderança.*

*T.04 (b): O mundo descobriu a mulher; seu dinamismo, seu capricho e perfeccionismo em tudo o que faz. O Brasil têm se mostrado um país em evolução sobre esse aspecto, o mercado conta com cada vez mais mulheres em cargos importantes e as mulheres estão em grande quantidade na máquina do governo.*

Os textos 05, 6, 10 e 16 se destacam, pois suas conclusões estão mal definidas. Não há conclusões bem desenvolvidas – são confusas e podem, em alguns casos, ser comparadas ao desenvolvimento.

(5)

T. 6 (a): *É reconhecido que a mulher atual pode ser peça fundamental para o desenvolvimento econômico do país, e que o homem está perdendo seu espaço, mas ainda predomina no controle de grandes empresas.*

T.05 (b): *Com muita coragem, as mulheres venceram preconceitos de uma sociedade machista e, apesar de sua remuneração ser inferior ao do seu sexo oposto, tem mostrado uma força de vontade e superação superiores a de qualquer homem. Existe uma frase perfeita para descrever essa situação: “Atrás de um grande homem existe uma grande mulher”.*

T.10 (c): *Direitos iguais para homens e mulheres dentro do mercado de trabalho é algo que se conquista.*

T.16 (d): *Atualmente, as mulheres têm se preparado para o mercado de trabalho; equiparando-se aos homens. As atividades do lar que, ante, eram exclusivas suas, têm sido deixadas de lado ou partilhadas com o cônjuge, para que haja disponibilidade de tempo para que as mulheres dediquem-se ao estudo, que é um quesito indispensável para o trabalho; e ao trabalho fora de casa.*

Observamos que alguns erros referentes aos elementos responsáveis pela coerência não foram decisivos ou determinantes na compreensão, ou seja, não impediram que a comunicação se efetivasse, embora houvesse casos de incompreensibilidade. Os principais erros relacionados à coerência global foram as repetições e a falta de uma estruturação textual adequada. Os alunos não se preocupam em expor suas idéias necessariamente na introdução, explicar no seu desenvolvimento e conseqüentemente concluí-las.

## **1.2- Coesão**

São variadas as maneiras como os diversos autores descrevem e classificam os mecanismos de coesão. Koch (2004), conforme parte teórica, divide a coesão em dois grandes

grupos responsáveis pelo texto, a saber: a coesão referencial e a coesão seqüencial. No entanto, Mira Mateus (1983) classifica a coesão em coesão gramatical e coesão lexical.

Na continuação, analisaremos a coesão dividida em dois grupos responsáveis pelo processo de seqüencialização do texto, segundo Mira Mateus (1983): coesão gramatical e coesão lexical.

### **1.2.1- Coesão gramatical**

A coesão gramatical se dá através das concordâncias nominais e verbais, da ordem dos vocábulos, dos conectores, dos pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos), pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos, diversos tipos de numerais, advérbios, artigos definidos e de expressões de valor temporal.

A coesão gramatical, segundo Mira Mateus (op. cit.), pode ser classificada da seguinte forma: coesão frásica, interfrásica, temporal e referencial.

#### **1.2.1.1- Coesão frásica**

Este tipo de coesão estabelece uma ligação significativa entre os componentes da frase, com base na concordância entre o nome e seus determinantes, entre o sujeito e o verbo, entre o sujeito e seus predicadores, na ordem dos vocábulos na oração, na regência nominal e verbal (cf. Mira Mateus).

Em relação ao verbo, o centro da oração, foi constatado um total de 17 erros, distribuídos em 15 erros de concordância verbal e 02 de uso incorreto de verbo reflexivo. Considerando o alto número de erros de concordância verbal observados nas composições, nos limitaremos a este tipo de erro.

Como sabemos, os termos essenciais da oração são o sujeito e o predicado. Podemos, na língua portuguesa, ter uma oração sem sujeito, mas não uma oração sem verbo. Segundo Câmara (1983), a análise de uma oração põe em evidência o verbo. É ele o núcleo dessa unidade lingüística. Em volta do verbo há em regra geral um sujeito com que ele concorda em pessoa e número, e certos complementos com idéias elementares, que se combinam à do verbo para formar outra mais complexa. A boa formulação da oração depende da eficiência com que sentimos, quase instintivamente, esses seus três elementos verbais. É uma capacidade que se torna particularmente importante numa língua. É por isso que a

concordância verbal exerce seu papel fundamental na coesão textual, pois marca o vínculo entre dois elementos lingüísticos de central importância.

Observemos alguns erros, segundo os juizes, relativos à falta de concordância verbal. No texto 01 (a), o verbo *ser/estar incumbida* não concorda com o sujeito *mulheres*. Constatamos que, no momento da elaboração da oração, o objeto indireto é confundido como sujeito, fato que levou o aprendiz ao erro. No texto 04 (b), o sujeito *Brasil* não concorda com o verbo *ter*.

(6)

T.1 (a): *Uma tarefa árdua que desde de sempre esteve incubidas às mulheres.*

T.4 (b): *O Brasil têm se mostrado um país em evolução neste aspecto.*

Em relação à concordância verbal, somam um total de 15 erros, como podemos observar na tabela a seguir:

	Texto 01	02
	Texto 02	04
Os erros no uso/omissão de preposições, denominados erros de regência nominal e regência	Texto 04	02
	Texto 07	01
	Texto 10	02
	Texto 14	01
	Texto 03	01
	Texto 05	01
	Texto 09	01
	Texto 13	01

verbal, totalizam apenas 05 erros, sendo 04 erros de regência nominal e 01 de regência verbal, distribuídos da seguinte forma: 01 erro de regência nominal nos textos T3, T5, T8 e T15 e apenas 01 erro de regência verbal no T15. O excerto a seguir exemplifica esse tipo de omissão:

(7)

T.3: *Creio que o sucesso das mulheres é devido (?) toda a sua força de vontade...*

### 1.2.1.2- Coesão interfrásica

A coesão interfrásica designa os variados tipos de interdependência semântica existentes entre as frases na superfície textual. Essas relações são expressas pelos [conectores](#)

[ou operadores discursivos](#) (Mira Mateus, 1983). É necessário, portanto, usar o conector adequado à relação que queremos expressar.

O emprego correto dos conectores (conjunções e preposições) não foi o responsável pela falta de coesão nas produções analisadas nessa pesquisa. No entanto, notamos que, no texto 2, segundo parágrafo, e no texto 13, último parágrafo, a conjunção *contudo* parece, segundo a correção do juiz 2, não estar apropriada.

Segundo Koch (2004), os conectores são as conjunções e as preposições responsáveis pela coesão textual.

Por outro lado, Mira Mateus (1983) reconhece que os conectores não se limitam a conjunções e preposições. A pontuação também faz parte da coesão interfrásica. Em uma perspectiva textual, a pontuação é considerada como possível conector responsável pela coesão interfrásica. Segundo Passos (1987 apud Mira Mateus), o objetivo da pontuação é dar ao leitor, imediatamente, a ordem lógica do pensamento. Sem a pontuação, o leitor teria que ler e reler a frase para compreender seu sentido.

Costa (1994 apud Mira Mateus) afirma que “a pontuação é um dos elementos que contribui para a coesão das idéias, para a garantia de uma intencionalidade do autor e para a orientação do leitor”.

Chacon (1998 apud Mira Mateus) trata da pontuação na sua obra nas seguintes dimensões: fônica, sintática, textual e enunciativa. Considerando o escopo da nossa pesquisa, nos limitaremos a comentar a sua dimensão textual e enunciativa. Segundo o autor, a dimensão textual remete-se a aspectos gerais da organização textual e de sua pontuação, e destacam-se entre esses aspectos a topicalização e a coesão.

Pontuar, na língua escrita, é mais do que empregar sinais gráficos obedecendo a um critério estritamente lógico-gramatical, como atestam renomados gramáticos e estudiosos da língua portuguesa. Restringir a pontuação à sintaxe é limitar-lhe o emprego; é desconsiderar o seu importante papel como operador de textualidade. Portanto, a pontuação exerce um papel relevante na coesão textual, pois sabemos que, muitas vezes, o sentido de uma frase pode ser alterado por uma pontuação diferente e que a ausência de pontuação traz obscuridades e equívocos.

A partir do estudo teórico sobre sua relevância na textualidade, observamos durante nossa análise que a pontuação inadequada ou a falta dela foi um fator responsável pela coesão em várias composições.

Passaremos, a seguir, a expor algumas orientações sobre a pontuação.

Sabemos que para produzir uma linguagem escrita, contamos com uma série de sinais gráficos denominados sinais de pontuação. Os mais importantes são:

O ponto (.)

O ponto de interrogação (?)

O ponto de exclamação (!)

A vírgula (,)

O ponto-e-vírgula (;)

Os dois-pontos (:)

As aspas (“”)

O travessão (-)

As reticências (...)

Os parênteses (())

Foram observados somente erros de ponto final, vírgula, dois pontos e ponto-e-vírgula. Os erros de pontuação somam um total de 58, sendo 05 erros de ponto final, 46 de vírgula, 05 de ponto-e-vírgula e 02 de dois pontos.

O sinal de ponto final é utilizado para encerrar qualquer tipo de período, exceto os terminados por reticências ou orações interrogativas ou exclamativas. Indica pausa longa. Sua função textual é marcar a finalização de uma oração, de uma unidade textual ou de um texto como um todo. O resultado sugere que não há grande dificuldade na utilização desse sinal, uma vez que apenas 05 erros se devem ao uso do ponto final, sendo 01 erro no T.3, 03 erros no T.4 e 01 erro no T.12.

Por outro lado, os erros relacionados ao sinal de vírgula sugerem que há uma grande dificuldade na utilização correta desse sinal.

O sinal de vírgula é utilizado, segundo a gramática normativa, para indicar uma pausa de curta duração. Pode ser empregado para separar termos de uma oração ou para separar orações de um período (Terra, 2002).

Constatamos que nos textos 01, 04, 07 e 12, a vírgula foi empregada para indicar uma pausa de longa duração, sendo, portanto, considerada pelos juízes um erro de uso. No texto 14, houve omissão em uma pausa curta.

A vírgula no interior da oração ocorre quando há qualquer alteração na seqüência lógica dos termos. Em português, a ordem natural dos termos na frase é *sujeito + verbo + complemento do verbo + adjunto adverbial*. Quando os termos da oração se dispõem nessa ordem, dizemos que estão na ordem direta. Quando ocorre qualquer alteração, temos a ordem

indireta. Logo, deve-se usar a vírgula para separar o adjunto adverbial, caso este esteja em posição alterada (cf. Terra).

Os textos 01, 03, 05, 07, 08, 12 e 16 apresentam este tipo de erro. Há omissão incorreta da vírgula. Seguem alguns exemplos abaixo:

(8)

T.01 (a): *Esse ser que (?) cada vez mais (?) ocupa juntamente com força e muito esforço um lugar no mercado de trabalho, é o mesmo que ...*

T.03 (b): *Elas estão (?) cada vez mais (?) liderando empresas e outras atividades, cargos onde antes seria impossível para a sociedade imaginar o ...*

Segundo a correção dos juizes, há omissão de vírgula antes e depois de *cada vez mais*.

A vírgula deve ser usada para marcar intercalações como expressões do tipo explicativas ou corretivas (Cipro Neto, 2003). Os textos 01, 04, 08 e 16 apresentam omissões em relação a este uso. Observemos o T.01 como exemplo:

(9)

T.01: *Hoje em dia podemos atribuir a tal comportamento (?) uma das múltiplas razões (?) a multifacetação da mulher.*

Segundo Terra (2002), usa-se vírgula para separar complementos nominais ou verbais formados por mais de um núcleo. Houve uso incorreto, nesse caso, no texto 03.

As orações subordinadas adjetivas explicativas sempre são separadas por vírgula (cf. Terra). Nesse caso, há omissão da vírgula nos T.2 e T.8. Observemos um exemplo:

(10)

T.2 (a): *É fato que atualmente as mulheres ocupam lugares no mercado de trabalho que a alguns anos seria uma realidade inimaginável, devido a crença histórica de que o papel da mulher na sociedade seria apenas de mãe e esposa.*

Por outro lado, as orações subordinadas substantivas adjetivas restritivas normalmente não se separam por vírgula (Terra, 2002). Há, de acordo com os juizes, um erro de uso incorreto no texto 11.

Em relação ao uso incorreto da vírgula antes de conjunções, apenas o texto 02 e o texto 16 apresentam erros. Não se deve usar vírgula antes da conjunção do tipo aditiva e tampouco antes da conjunção subordinativa *para* com sentido de finalidade. Os excertos abaixo demonstram erros desse tipo.



(11)

T.2 (a): *Elas não se contentam com o que lhes é imposto, e procuram fazer o desejado.*

T.16 (b): *As atividades do lar que, antes, eram exclusivas suas, têm sido deixadas de lado ou partilhadas com o cônjuge, para que haja disponibilidade de tempo para que as mulheres dediquem-se ao estudo, que é um quesito indispensável para o trabalho; e ao trabalho fora de casa.*

Segundo a correção dos juízes, houve omissão incorreta da vírgula antes de conjunções *pois* e *porque*. De acordo com as regras da língua portuguesa, deve-se usar vírgula antes das conjunções coordenativas explicativas *pois* e *porque*. Os textos 10 e 12 apresentam esse tipo de erro conforme podemos observar nos enunciados abaixo.

(12)

T. 10 (a): *E isso é muito importante pois nos motiva e nos mostra a nossa capacidade de crescer e conquistar...*

T.12 (b): *... elas estão presentes nos mais diversos setores de trabalho e a tendência é aumentar esse domínio porque com tanta eficiência elas vão longe.*

A vírgula não deve ser usada para separar, em hipótese alguma, o sujeito do verbo. Há, segundo os juízes, 03 erros relativos ao uso incorreto da vírgula, nos textos 01, 13 e 16.

Constatamos que o uso incorreto ou a falta de vírgula somam um total de 55, distribuídos da seguinte forma, conforme tabela:

Uso incorreto ou omissão de vírgula (,)		
T.1: 09 erros	T.5: 01 erro	T.12: 02 erros
T.2: 03 erros	T.8: 09 erros	T.13: 01 erro
T.3: 05 erros	T.10: 12 erros	T.14: 02 erros
T.4: 03 erros	T.11: 02 erros	T.16: 06 erros

O sinal ponto-e-vírgula marca uma pausa mais longa que a da vírgula, no entanto menor que a do ponto. É empregado para (Terra, 2002):

- separar orações coordenadas que já venham quebradas pelo seu interior por vírgula;
- separar orações coordenadas que contrabalançam em força expressiva;
- separar orações coordenadas de certa extensão;
- separar diversos itens de um considerando ou de uma enumeração.

O sinal de ponto-e-vírgula não apresentou graves problemas nas composições, pois constatamos apenas um erro no T.1, três no T.2 e um no T.3, somando um total de 05 erros.

Os dois-pontos marcam a suspensão da melodia de uma frase e são utilizados para (cf. Terra):

- dar início à fala ou citação textual de outrem;
- dar início a uma seqüência que explica, esclarece, identifica, desenvolve ou discrimina um a idéia anterior.

O sinal de dois-pontos não foi um fator responsável pelos erros excessivos e graves. Constatamos apenas 02 erros, sendo 01 no T.4 e 01 no T.12.

Segue uma tabela resumindo os tipos de erros de pontuação observados na nossa análise:

Ponto final (.)	Omissão de ponto final em uma pausa curta.	05
Vírgula (,)	Omissão do sinal para separar termos na ordem indireta.	28
	Omissão do sinal para separar expressões do tipo explicativa ou corretiva.	09
	Omissão do sinal para separar complemento nominal com mais de um núcleo.	01
	Omissão para separar orações subordinadas adjetivas explicativas.	01
	Uso incorreto para separar orações subordinadas adjetivas restritivas.	01
	Omissão incorreta antes de conjunções explicativas <i>pois</i> e <i>porque</i> , e de adversativa <i>mas</i> .	04
	Uso incorreto do sinal antes da conjunção aditiva <i>e</i> .	01
	Uso incorreto do sinal para separar sujeito do verbo.	03
	Uso incorreto do sinal para separar uma pausa muito longa.	06
	Omissão incorreta do sinal para separar uma pausa curta.	01
Ponto e vírgula (;)	Omissão para separar uma pausa longa.	05
Dois pontos (:)	Omissão para separar uma seqüência que explica uma idéia anterior.	02

### 1.2.1.3- Coesão temporal

Segundo Mira Mateus (1983), uma seqüência só se apresenta coesa e coerente quando a ordem dos enunciados estiver de acordo com aquilo que sabemos ser possível de ocorrer no universo temporal a que o texto se refere, ou no qual o texto se insere. Se essa ordenação temporal não satisfizer essas condições, o texto apresentará problemas no seu sentido. A coesão temporal é assegurada pelo emprego adequado dos tempos verbais, obedecendo a uma seqüência plausível, ao uso de advérbios que ajudam a situar o leitor no tempo (são, de certa forma, os conectores temporais).

A coesão temporal foi analisada a partir da ordenação linear dos elementos e do uso das partículas temporais. Consideramos, sobretudo nesta análise, as relações lógicas dos segmentos. Os resultados indicam que o grupo faz uso correto dos elementos de coesão temporal.

#### 1.2.1.4- Coesão referencial

Neste tipo de coesão, um componente da superfície textual faz referência a outro componente que já ocorreu antes ou que ocorrerá depois. Para esta referência são empregados os pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos), pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos, diversos tipos de numerais, advérbios (aqui, ali, lá, aí) e artigos.

Segundo os juízes, não há erros relacionados aos artigos, tampouco aos advérbios. Os erros são relacionados ao uso incorreto dos pronomes e à omissão de um numeral. Somam 07 erros de uso incorreto de pronomes.

No texto 16 há 02 erros, sendo 01 do pronome pessoal do caso oblíquo, como mostra o enunciado (a), e 01 do pronome possessivo no enunciado (b).

(13)

T.16 (a): ... *mas também das mulheres, que se empenham para garanti-**lhe** seu espaço.*

T.16 (b): *As atividades do lar que, antes, eram exclusivas **suas**, têm sido ...*

No texto 15 há omissão da contração da preposição *de* com o pronome sujeito *ela*, conforme sugestão dos juízes, no enunciado (a).

(14)

T.15 (a): *Um bom percentual (?)<sup>4</sup> se encontra na faculdade, outras então buscam...*

---

<sup>4</sup> (?) significa omissão.

Observamos 03 erros relacionados aos pronomes relativos “que” e “onde”, sendo 01 erro do pronome *que* no T.1 enunciado (a) e 02 erros do pronome *onde* no T.3 enunciados (b) e (c).

(15)

T.1 (a): *Desde os tempos mais remotos os quais mulheres trabalhavam em casa cuidando das crianças e do marido.*

T.3 (b): *Homens e mulheres lutam por uma posição no mercado de trabalho onde a presença da mulher vem ganhando liderança.*

T.3 (c): *Elas estão cada vez mais liderando empresas e outras atividades, cargos onde antes seria impossível para a sociedade imaginar o “sexo frágil”...*

E por fim, no texto 11, houve a omissão do numeral *alguns*. O enunciado sugere que todas as mulheres foram queimadas vivas e conquistaram todos os direitos de igualdade; no entanto, não foram todas as mulheres que foram queimadas vivas, tampouco conquistaram todos os direitos de igualdade.

(16)

T.11: *Desde que (?) foram queimadas vivas por fazerem greve, as mulheres conquistaram (?) direitos de igualdade...*

### 1.2.2- Coesão lexical

Neste tipo de coesão, usamos termos que retomam vocábulos ou expressões que já ocorreram, porque existem entre eles traços semânticos semelhantes, até mesmo opostos. A coesão lexical, segundo Mira Mateus (1983), pode acontecer por meio da reiteração e substituição.

Koch (2004), por outro lado, classifica a reiteração como coesão referencial, e esta se faz através da repetição de um referente textual. Dentre os seis casos de reiteração (cf. Koch, 2004), apenas a repetição do mesmo item lexical aparece como erro nas produções escritas. A repetição de um vocábulo indica certa dificuldade no domínio dos recursos de co-referência que possui a língua. Normalmente, a repetição revela desconhecimento de outros lexemas possíveis para preencher o espaço no texto. Embora não tenham sido constatados grandes problemas relacionados à coesão por reiteração, podemos ainda assim levantar a hipótese de que os alunos têm uma diversidade vocabular restrita que os impede de expor mais adequadamente suas idéias.

A repetição do mesmo item lexical se deu apenas em três textos, somando um total de 04 erros, sendo 01 no T.7 (*mercado de trabalho*), 02 no T6 (*mulher/homem*) e 01 no T.8 (*mulheres*).

Concluimos, então, que em relação à coerência textual, mais especificamente às repetições de idéias ou desvio do tema, a dificuldade foi a falta de argumentação que sustentasse a idéia principal defendida, ou seja, os argumentos foram pouco explorados, em alguns casos, não foram citados. Em função disso, os textos parecem superficiais.

No que diz respeito à estruturação textual, constatamos que quase todos os participantes provaram não saber expor na introdução sua tese (ponto de vista) somada aos argumentos que serão defendidos posteriormente no desenvolvimento. Não conseguem ser concisos; fazem economia de idéias, não de palavras. Observamos que os participantes, na sua maioria, fizeram um parágrafo na introdução, dois ou mais no desenvolvimento e, por fim, um na conclusão. Em uma visão geral, os textos, embora, pareçam estruturados, não estão bem fundamentados.

Em relação à coesão textual, constatamos que as maiores dificuldades estão na coesão frásica (concordância verbal), sobretudo interfrásica (pontuação). Em função do número elevado de erros, a pontuação é considerada nesta análise uma das maiores dificuldades. Os erros em relação à vírgula são erros que se destacam. Apenas 04 textos não apresentam erros de pontuação, fato que nos leva a concluir que a pontuação foi um fator responsável pela compreensão e por problemas de coesão textual nas composições da língua portuguesa.

Consideramos, portanto, que a competência textual dos participantes, baseada nas teorias de Koch (1998), mostrou que eles são capazes de produzir textos a partir de outros, embora apresentem problemas de estruturação, dificuldades de organização e elaboração. Em uma avaliação global, constatamos que a competência textual dos participantes está regular, tendo como parâmetro as notas finais segundo os juízes que fazem parte dessa análise.

A partir de agora, passaremos para análise das composições na língua estrangeira com o objetivo de comparar os resultados obtidos em ambas as línguas.

## **2- ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES NA LÍNGUA INGLESA**

### **2.1- Coerência**

Na coerência global, analisaremos a organização, o desenvolvimento e a seqüência coerente da idéias, mais concretamente a relação tópico-comentário e a estruturação textual.

Dentre várias causas possíveis de incoerência na relação tópico-comentário, apenas as repetições excessivas e a ausência de alguns elementos, tais como preposições ou pronomes, essenciais para a compreensão, foram consideradas falhas nas produções analisadas.

Analisando os dados, encontramos 06 erros relacionados às repetições excessivas. Os textos tornam-se vazios e de pouca argumentação.

Os textos 03, 08, 10, 12, 13 e 16 trazem esses tipos de erros, como apresentaremos nos exemplos a seguir:

(1)

T. 03 (a): ... *learn another language is one way that you improve it. (1º par.)*

*...when you learn another language you can understand the culture (2º p.)*

*Learning another language is important but we need more support...(3º p.)*

T.08 (b): *All languages are very important, but have languages that are more important and more used. A example of language more used is the English. (2º p.)*

*Learning a foreign language is very important, do no t obligation! (último p.)*

O juiz 03 (nativo) observou a ausência de alguns elementos necessários para a compreensão textual, basicamente em todos os textos analisados nesta pesquisa. Esse tipo de incoerência parece fruto da dificuldade de argumentação, devido aos recursos lingüísticos que o aprendiz não possui.

A pouca argumentação ou a falta dela é uma característica de quase todos os textos analisados nessa pesquisa. Os aprendizes, geralmente, nas suas produções de LE, argumentam muito pouco, se comparados às suas produções na LM.

Na relação tópico-comentário, não há basicamente desvio do tema, excesso de informação ou contradições, que podem tornar os textos incompreensíveis. De fato, os textos não são de grande extensão. Sua linguagem é bastante simples e não há grandes possibilidades de erros na sua relação seqüencial.

A estruturação textual refere-se à capacidade do aprendiz de relacionar os argumentos e de organizá-los de forma a extrair deles conclusões apropriadas (Terra, 2001). Devem ser considerados aspectos negativos a presença de contradições entre frases e parágrafos, a falta de encadeamento argumentativo, a circularidade ou quebra de progressão discursiva e a falta de conclusão ou, pior ainda, conclusões não decorrentes do que foi exposto previamente.

Passaremos a analisar a estrutura textual em três fases: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

A introdução é a fase de montagem da redação na qual são apresentados os aspectos de um determinado tema que serão abordados. Portanto, é importante que essa fase seja bem desenvolvida para que se tenha um texto mais objetivo e, sobretudo, mais coerente.

Na introdução, deve-se abordar superficialmente o tema e no seu desenvolvimento argumentar com mais densidade sobre ele. Observamos que algumas das introduções se confundem com o desenvolvimento, uma vez que os argumentos são discutidos na própria introdução. Os textos 02, 03, 04, 09, 10, 12, 16 não apresentam uma introdução com um caráter explicativo. Tomemos o texto 02 completo como exemplo:

(2)

*T.02: Nowadays everyday needs to learn a foreign language. When you know a foreign language, you have many options in your life. For example, if you learn other language, you can find a good job and you can travel to other countries, so you have more experiences than others. I think that if people have many experiences, consequently they become more responsible and intelligent.*

*Although many people study foreign languages, actually the most part of the people do not have money to this. In a country when people get hungry, foreign languages is a distant reality.*

O desenvolvimento é a apresentação dos argumentos e a sua explicação. Os parágrafos analisados, na sua maioria, não são iniciados com elementos de ligação com os precedentes estabelecendo a conexão entre os argumentos. Os textos 02, 03, 04, 07, 09, 10 e 12 são exemplos desse tipo de incoerência na estruturação textual.

Sabemos que para que a composição fique completa, é preciso elaborar uma boa conclusão. A conclusão pode ser elaborada a partir de um resumo do que foi apresentado nos parágrafos anteriores ou de uma apresentação da opinião do autor, baseado, é claro, nos argumentos expostos no decorrer do texto. Os textos 02, 03, 04, 05, 07, 08, 09, 10, 12 e 16 apresentam uma conclusão pouco lógica ou nenhuma. Observemos o texto 09 completo:

(3)

*T. 09: The world is changing every time, and it's getting even more developed. We learn about another cultures and knowledges every day, and this cultures and knowledgs come from all parts of the word. So, I think that the best way to get all of this is by communication, and the best way to connect ourselves with people all our the world is by words, it doesn't matter if it's by speaking, writing or singing. Linking or not, we live mixed with elements of the other countries, especially the ones which how English like their*

*language. Learning another language opens our eyes to the other cultures, and even make us understand different lives.*

Por outro lado, os textos 01, 06, 11, 13 e 14 apresentaram uma estrutura textual bem definida com a introdução, o desenvolvimento e a conclusão bem configurados. Há uma organização de idéias que dão seqüência lógica aos textos, tornando-os coerentes.

Concluimos que os textos, na sua maioria, apresentam falhas na organização textual. Os aprendizes se preocupam aparentemente com a gramática, embora não obtenham sucesso. Ainda assim, não são textos que apresentam incoerência global ao ponto da comunicação não se efetivar. No entanto, são erros que devem ser discutidos e estudados a fim de que no futuro possam ser sanados.

Analisaremos, a partir de agora, os erros referentes à coesão textual.

## **2.2- Coesão**

Analisaremos a coesão textual nas composições da língua inglesa seguindo basicamente o mesmo esquema de análise realizado com os dados na língua portuguesa. Seguiremos a classificação de Mira Mateus (1983) a fim de facilitar a nossa interpretação da análise contrastiva final.

### **2.2.1- Coesão gramatical**

#### **2.2.1.1- Coesão frásica**

Analisaremos neste tipo de coesão a concordância verbal que estabelece ligação entre o sujeito e o verbo, a concordância nominal que estabelece ligação entre o nome e o determinante, e as regências nominal e verbal.

#### **CONCORDÂNCIA VERBAL INCORRETA**

A concordância é o mecanismo morfossintático pelo qual um substantivo ou um pronome pode exercer pressão de alteração formal sobre os pronomes que o representam, os verbos de que ele é sujeito, e os adjetivos ou participios que a ele se refere (De Nicola, 2004). Como resultado dessa coerção formal, os referidos pronomes em causa recebem as marcas de



pessoa, gênero e número, os verbos, as de pessoa e número, e os adjetivos e participípios, as de gênero e número, em relação ao substantivo ou pronome a que se referem.

A concordância verbal é a relação que se estabelece entre o substantivo (ou pronome) que forma o núcleo do sujeito e o verbo em torno do qual se organiza o predicado.

A concordância verbal é uma relação que permite o entendimento de um enunciado. Se acaso essa relação não for marcada pelas flexões corretas, o sentido pode ser comprometido, impedindo a comunicação efetiva.

Totalizam 20 erros de concordância verbal na LE, distribuídos da seguinte forma: 01 erro nos textos 10, 12 e 16; 02 erros nos textos 06, 08 e 11; 04 erros no texto 05; e por fim, 07 erros no texto 01.

Nas produções da LM, os erros referentes à concordância verbal somam um total de 15 e na LE um total de 20. Embora esse número seja bem próximo, os textos analisados na LM com erros de concordância, na sua maioria, não são os mesmos na LE. Estes dados não nos permitem concluir que existe uma relação de transferência ou de interferência de conhecimento no momento da produção na LE.

### REGÊNCIA VERBAL E NOMINAL INCORRETA

Em relação à regência verbal, a coesão pode ficar prejudicada se não forem tomados alguns cuidados. Há verbos que mudam de sentido conforme a regência, isto é, conforme a relação que estabelecem com o seu complemento.

No que diz respeito à regência nominal, há também casos em que os enunciados podem se prestar a mais de uma interpretação.

Sabe-se que, na língua portuguesa, a preposição é a palavra invariável que liga dois termos da oração, subordinando um ao outro (Terra, 2004). O termo que antecede a preposição é denominado regente; o termo que a sucede é denominado regido. O termo regente é aquele que pede a preposição, pode ser um verbo ou um nome; por isso a regência verbal e nominal. A preposição pode também ligar duas orações de um período, subordinando uma à outra. Sabe-se que o emprego adequado das preposições é de fundamental importância para a coesão textual. O significado de qualquer locução pode não fazer sentido dentro do texto, desde que a preposição usada não seja a adequada. Teremos, a partir daí, uma oração não coesa, pois a preposição pode definir o significado correto.

Na língua inglesa, aprender a usar corretamente as preposições parece difícil. A maioria delas tem funções diferentes. A preposição *at*, segundo os dicionários bilíngües,

exerce, no mínimo, oito funções diferentes. Ao mesmo tempo, preposições diferentes podem ter funções similares (*in the morning, on Monday morning, at night*). Na língua inglesa, as preposições são acompanhadas por verbos, substantivos e adjetivos. Não há, segundo Swan (1980), regras definitivas que facilitam o uso de preposições. Há também problemas com a posição das preposições nas orações, diferenças entre preposições e partículas adverbiais e o uso das preposições com conjunções.

As preposições, se analisadas isoladamente, têm um significado e um uso básico. Se forem usadas em expressões idiomáticas ou em *phrasal verbs*, em muitos casos, perdem esse sentido básico. Algumas das preposições têm usos específicos em certos contextos.

Nessa análise, apenas o juiz 03 (nativo) fez correções em relação ao mau uso das preposições. Totalizam 16 erros de uso incorreto das preposições *of, about, with, at, in* e *into*.

Passaremos agora a analisar cada uma delas a fim de compreender melhor cada tipo de erro relacionado a preposições.

A preposição *of* pode ter indicação de possuidor ou do referente maior. Por exemplo, *It was a decision of the company* ou *These are the richest countries of all*.

Há 04 erros referentes à preposição *of*: 02 erros no texto 06, onde a preposição *of* foi usada, por duas vezes, antes da palavra *excluded* e *society* frase (a), e 02 erros no texto 10 onde, por duas vezes, a preposição *of* vem seguida da palavra *different*. A preposição *from*, segundo sugestão dos juízes, seria a mais apropriada.

(4)

T.6 (a): ...we will be one more **of the excluded of our society** (*da nossa sociedade*, em português).

Observamos que a preposição *of*, em muitos casos, quando traduzida, nos permitia constatar que a causa dos erros está possivelmente na transferência da língua portuguesa. O exemplo *of our society*, no texto 06, é uma forte indicação a favor dessa tese.

A preposição *about* significa “a respeito de” e é usada geralmente quando a informação dada é mais geral ou quando o estilo de comunicação é mais casual. Somam 03 erros do uso incorreto de *about*, sendo 01 erro no texto 04, (a preposição vem seguida da palavra *opportunities*); 01 erro no texto 06 frase (a), onde a preposição *about* vem seguida do verbo *know* no início da oração, exercendo a função de sujeito (segundo o juiz 03, não se usa preposição nesse caso); e por fim, 01 erro no texto 12, onde *about* vem seguida da palavra *knowledge* (nesse caso a preposição *of* se ajustaria perfeitamente).

(5)

T.6 (a): *Just know **about** our native language do not...*

A preposição *with* significa companhia, acréscimo. Segundo os juízes que fazem parte desta análise, há apenas um erro relacionado à preposição *with* no texto 07 frase (a).

(6)

T.7 (a): *Rarely do people realize that people who are less involved **with** keeping in touch are less developed and...*

A oração sem a preposição se tornaria gramaticalmente mais bem elaborada como sugere o juiz 03 “*Rarely do people realize that these who are less involve keeping in touch are less developed.*”

A preposição *at* pode ter o significado de expressões de tempo ou de localização (pontos específicos ou extremos). No texto 03 há um erro de uso da preposição *at*, usada antes de *public schools*. Embora falemos *at school*, antes da expressão *public school* usamos *in the*.

A preposição *in* isoladamente indica posição (dentro de ou misturado a), período de tempo, pontos no tempo, ruas, prédios, cidades e países. No entanto, essa preposição junto a um verbo pode perder esse sentido e não acompanha todo e qualquer verbo. No texto 11 frase (a), o verbo *grow* vem acompanhado pela preposição *in* que, segundo os dicionários da língua inglesa, não possui nenhum significado.

(7)

Frase (a): *It is commom to heard about the growing in comertial relation between differents countries around the world.*

A preposição *into* indica entrada, introdução, isto é, “em, dentro ou para dentro”. As preposições *in* e *into* são geralmente consideradas dificuldades na produção escrita da LE. Como regra geral, *into* é usada para falar sobre um movimento que finaliza em um lugar particular, enquanto a preposição *in* se usa, em alguns casos, para posição sem movimento. Há apenas um erro no texto 06 em relação ao uso da preposição *into*, que não deve ser usada antes do pronome e substantivo *this world*, como apresenta no texto.

#### OMISSÃO INCORRETA DE PREPOSIÇÃO

Além de seus significados e seus usos básicos, as preposições podem também ser utilizadas como elementos obrigatórios de alguns verbos. Sabemos que a preposição é também responsável pela coesão textual, logo, a omissão dela na oração pode levar a total incompreensão.

Totalizam 18 erros de omissão incorreta de preposição na nossa análise. Segundo os juizes, 05 erros se devem à omissão de preposições ligadas aos verbos, distribuídos da seguinte forma: no texto 03, há o uso do verbo *pay attention* sem a preposição *to*; no texto 4 o verbo *depend* sem a preposição *on*; no texto 05 não há o uso da preposição *for* depois do verbo intransitivo *search*; no texto 06 o verbo *live* não está acompanhado da preposição *in* e, por fim, no texto 11 há omissão de preposição, pois após o verbo na passiva *to be connected* deve-se usar a preposição *by* e conseqüentemente a preposição *to* para completar a idéia da oração.

De acordo com a análise dos juizes, há 04 omissões incorretas em relação à preposição *for*: no texto 04 frase (a), no texto 05 frase (b), no texto 07 frase (c) e no texto 12 frase (d).

(8)

T.4 (a): *In Brazil it's common (?) jobs require...*

T.5 (b): *... because exists many people(?) to few jobs.*

T.7 (c): *...it was not common(?) people...*

T.12 (d): *...so important that the (?) people know a ...*

Os erros relativos à preposição *to* somam um total de 09. Os infinitivos funcionam como locuções adjetivas e devem vir acompanhados de preposição *to* (Thewlis, 2004). Portanto, a omissão da preposição é considerada um erro. A língua inglesa não admite oração como “*...it's important you know...*”, momento que se espera o uso correto de preposição + infinitivo *to know*. Os textos que apresentam esse tipo de erro são os textos 03, 04, 05, 06, 10 e 12.

Totalizam 09 erros, sendo 01 erro nos textos 03, 04, 05, 10, 11 e 12; e 03 erros no texto 06.

Os erros de uso/omissão incorreta de preposição somam um total de 34 erros. Há um grande número de erros em relação às preposições conforme comentamos anteriormente a respeito da dificuldade do uso delas na língua inglesa. O mau uso das preposições, na sua maioria, se deve à falta de conhecimento das regras de uso na LE e à interferência da LM, principalmente a preposição *of*. Observamos, por exemplo, no texto 11 frase (a), que a

tradução literal da oração demonstra claramente que a produção em inglês é o resultado da interferência da LM, uma vez que o verbo *gostar* em português é transitivo indireto, enquanto na língua inglesa não pede preposição.

(9)

Frase (a): “*The world needs of prepared people*”

### 2.2.1.2- Coesão interfrásica

Serão analisados neste tipo de coesão os conectores (conjunções) e a pontuação que, segundo Mira Mateus (1983), é um fator responsável pela coesão interfrásica.

#### USO INCORRETO DOS CONECTORES

Cipro Neto (2003) sugere que os conectores são palavras relacionais da língua: unem orações ou termos de uma oração estabelecendo diversos tipos de relação entre eles. De Nicola (2004) define conectores como palavras que têm como função estabelecer conexão, isto é, ligar elementos lingüísticos. Segundo ele, isoladamente, as conjunções não têm sentido. Contudo, na maioria dos casos, a conjunção transmite noções semânticas à relação que estabelecem.

Na gramática textual, o valor de uma conjunção depende de vários fatores, além de sua noção semântica primeira; é o contexto de um determinado enunciado que vai nos indicar seu sentido atual.

Na língua portuguesa e na língua inglesa, a qualificação sintática das conjunções pode ser do tipo coordenativas e subordinativas, conforme gramáticas normativas.

Na língua inglesa, assim como na língua portuguesa, os conectores apresentam relações lógicas entre orações em uma sentença, entre sentenças dentro de um parágrafo ou até mesmo entre parágrafos (Thewlis, 1997). As conjunções são usadas para ligar orações e mostrar relações entre idéias dentro das orações (Swan, 1980). Segundo Thewlis (1997), há três tipos de conectores na língua inglesa, a saber:

a) Conjunções coordenativas: são conjunções que ligam duas estruturas gramaticais similares, tais como sintagmas nominais, orações preposicionais ou orações independentes.

(a) *Matt grew up in Kansa, **but** he now lives in San Francisco;*

b) Conectivos de orações: são conectivos que mostram a conexão lógica entre sentenças.

(a) *Matt grew in Kansas. **However**, he now lives in San Francisco;*

c) Conjunções subordinativas: são conjunções que conectam uma oração dependente com a oração principal.

(a) ***Although** Matt grew up in Kansas, he now lives in San Francisco.*

As relações lógicas que esses conectores expressam podem ser divididas em quatro categorias: aditivo, contrastivo, causa e efeito e seqüencial.

Na categoria do tipo aditivo estão os conectores *and, not only...but also, in addition, besides, in fact, actually, indeed, in addition to, and besides... not to mention.*

Os juizes observaram nesta categoria apenas o uso incorreto dos conectores *and* e *actually*.

Em relação ao uso do conector *and*, constatamos um total de 07 erros, distribuídos da seguinte forma: 01 erro no texto 09, 01 erro no texto 02, 01 erro no texto 13, 01 erro no texto 11, 02 erros no texto 7 e 01 erro no texto 10.

O **and** como conjunção coordenativa tem a função de ligar estruturas similares e de fazer a conexão de idéias.

Os textos 09, 07 e 10 apresentam erros do mau uso da conjunção *and*. Observamos, por exemplo, que no texto 09 frase (a) a conjunção é desnecessária. Há uma sugestão de ponto final no segundo *and* na oração, conforme correção do juiz 03 (nativo).

(10)

T.9 (a): *We learn about another cultures and knowledges every day, **and** this cultures and knowledges come from all parts of the world.*

Correção: *We learn about other cultures and gain knowledge every day. This culture and knowledge comes from all parts of the world.*

No texto 2 frase (a) a conjunção coordenativa vem separando idéias em séries e, segundo as regras da língua inglesa, não se usa a conjunção **and** para separar idéias em séries, salvo o último item.

(11)

T.2 (1): *...if you learn other language, you can find a good job, **and** you can travel to other countries, so you have more experiences than others.*

Normalmente, o conectivo de oração no início de uma oração principal é considerado um deslize como apresenta o texto 11 frase (a).

(12)

T.11 (a): *The modern society needs modern people. **And** a modern person is someone who can do...*

No texto 13 frase (a), o conectivo de oração *and* foi usado incorretamente, uma vez que a idéia é mais conclusiva do que aditiva.

(13)

T.13 (a): *... is required because many companies need to communicate with people from other countries, **and** is important to contract people who are able to speak with foreign...*

Nos textos 7 frase (a) e 10 frase (b) houve a presença do conectivo *and* de forma desnecessária, e as idéias não apresentam conexão direta. Conforme os juízes, o conectivo não deve ser usado; deve-se iniciar uma nova oração.

(14)

T.7 (a): *Rarely people realize that people who are less involved with keeping in touch are less developed **and** they usually don't know some cure for diseases, so that we can conclude that keeping in touch can even save lives **and** it is easier to...*

T.10 (b): *Today, the job is very competitivi **and** if you can speak another language, you are more prepared **and** will have more opportunities to get a good job.*

O conector de oração *actually* deve ser usado para apresentar conexões lógicas entre orações e não para iniciar uma introdução como demonstra o texto 12.

No texto 02 frase (a) há também o uso incorreto desse conector, pois geralmente se utiliza *actually* no início de uma oração e não separado por vírgulas.

(15)

T.02 (a): *Although many people study foreign languages, actually, the most part of the people do not...*

Na categoria do tipo contrastivo estão os conectivos *but, yet, however, on the other hand, in contrast, even so, nevertheless, in spite of this, while, whereas, although, even though, in spite of, and in spite of the fact that*.

Há nesta categoria apenas erros de uso incorreto do conectivo *but*. O *but* é uma conjunção coordenativa contrastiva que não deve ser usado para iniciar uma oração. No início de uma oração geralmente deve-se usar o conectivo de oração *however*. Segundo a correção do juiz 03 (nativo), há 01 erro no texto 11 frase (a), 01 erro no texto 7 frase (b) e 01 erro no texto 03 frase (c).

(16)

T.11 (a): **But** to communicate, it is important to speak a foreign language.

T.7 (b): Before six century it was not common people commuting, **but** after that time with the world's development...

T.3 (c): ...for this English is not a only language that students can learn, **but** they do not have teachers teache Spanish.

Na categoria do tipo causa e efeito estão os conectores *for, so, or, with this in mind, accordingly, consequently, as a result, therefore, then, under such circumstances, due to, because/since, as a result of, so that, in order to, and providing/if*.

Constatamos 12 erros com o uso dos conectores *so, for, consequently, because* e *so that*, sendo 01 erro de uso do conectivo *consequently* no texto 02, 02 erros de uso do conectivo *for* no texto 03, 03 erros do uso do conectivo *because* no texto 12 e 5, 01 erro do conectivo *so that* no texto 07 e 06 erros da conjunção coordenativa *so* nos textos 09, 02, 16, 08 e 11. Observemos alguns deles:

No texto 02 na frase (a) o conector de oração **consequently**, que normalmente se usa após o sujeito, está em posição invertida.

(17)

T.02 (a): ...experiences, **consequently** they become more responsible and intelligent.

No texto 03 frase (a) e frase (b) há o uso incorreto da conjunção coordenativa **for**, que é usada para expressar causa e efeito e tem o mesmo valor de *because*.

(18)

T.03 (a): Nowadays it's hard to get a job, **for** this people try to improve your curriculum.



T.03 (b): ...*last year the government try to help, **for** this english is not a only language that...*

A conjunção subordinativa **because** deve ser usada no sentido de causa/efeito e não vem acompanhada por vírgulas. No texto 12 frase (a) e no texto 5 frase (b) há o uso de vírgula separando a conjunção.

(19)

T.12 (a): ... *is so important that the people know a foreign language, because is necessary to be...*

T.5 (b): ... *including a foreign language, **because** it is very difficult to find a job nowadays, **because** exists many people to few jobs.*

No texto 07 frase (a) há um erro de uso do conectivo **so that** que não expressa sentido de causa e efeito e vem acompanhado por vírgula, não obedecendo, portanto, à regra de uso desse conectivo.

(20)

T.07 (a): ... *they usually don't know some cure for diseases, **so that** we can conclude that keeping in touch can even...*

**So** exerce dentro da oração a função de conjunção coordenativa e, na maioria dos casos, de advérbio.

Como conjunção coordenativa, *so* expressa o sentido de causa e efeito. Geralmente *so* vem seguido de vírgula, e não inicia uma frase. Na produção escrita formal da língua inglesa, as conjunções coordenativas são geralmente consideradas como um recurso lingüístico de estilo pobre. Para conectar orações independentes, são freqüentemente usados os conectores de oração e as conjunções subordinativas (Thewlis, 1997).

Observamos durante essa análise que a conjunção *so* funciona aparentemente como o conector *então* da língua portuguesa que pode indicar situação. Segundo a Nomenclatura Gramatical Brasileira, *então* se assemelha a advérbios, mas não se enquadra entre eles. As palavras desempenham papel fundamental nas enunciações e nos textos, já que constituem importantes elementos coesivos e operadores de argumentos. O *então* exerce, em muitos casos, a função de operador argumentativo; nesse caso específico, equivale a *portanto*, ou seja, explicita uma relação de conseqüência entre uma primeira parte do enunciado e uma segunda. A língua inglesa não permite esse tipo de construção com o elemento *so*.

A partir daí, os dados nos permitem concluir que as orações analisadas, se traduzidas literalmente, se assemelham com a língua portuguesa, que permite o uso da palavra *então* nessas situações.

Segundo a correção do juiz 03, somam 07 erros em relação ao uso da conjunção *so* com o sentido de *então*, distribuídos da seguinte forma: T.9: 01 / T.2: 01 / T.16: 02 / T.8: 01 / T.11: 01 / T.12: 01.

E por fim, na categoria do tipo seqüencial, estão os conectivos **and, first, then, eventually, soon, after, when, and before.**

Não há erros relacionados a essa categoria, segundo os juízes que fazem parte desta análise.

Totalizam 33 erros relativos ao mau uso de conectores.

### OMISSÃO INCORRETA DE CONECTORES

Observamos a omissão dos conectores *and* e *first*. Há 03 erros de omissão do *and*, 01 erro no texto 01 frase (a), 02 erros no texto 4 frases (a) e (b), e 01 erro de omissão do conectivo *first* no texto 03 frase (c).

(21)

T.01 (a): *Other language improves our communication (?)<sup>5</sup> develop our self-expression because...*

T.4 (b): *...every day the man discover new technologies,(?) the science discover unrealistic things.*

T.4 (c): *...USA has a lot of companies around the world. (?)His language is the most spoken.*

T.3 (d): *In the beginning of the history, English is the most important language today, Spanish too.*

Os erros em relação ao uso incorreto/omissão dos conectores somam um total de 36 erros.

Em função dos erros constatados relativos à conjunção *and*, caberia a possibilidade de considerar que a dificuldade de uso de conectores de argumentação nas produções de LE é devido ao uso incorreto ou omissão de conjunções nas produções analisadas da LM, sobretudo a conjunção aditiva *e*. Essa percepção se deu através de uma analogia de estruturas,

---

<sup>5</sup> (?) significa omissão.

na qual constatamos que há uma similaridade entre a oração na LM e a oração resultante na LE.

Após tradução literal nossa de alguns enunciados, observamos que a conjunção *but* pode ser resultado de uma linguagem de estilo popular na LM, conseqüentemente traduzida para LE. Portanto, há um forte indício de interferência da LM em relação à conjunção *but*, que é usada na LE como um conectivo de oração.

Os erros relativos às conjunções *consequently*, *for* e *because* nos levam à hipótese de que essas dificuldades são devido à falta de conhecimento das regras de uso desses conectivos na LE, uma vez que a nossa tentativa de tradução da LE pra LM não apresentou uma seqüência lógico-semântica.

Por fim, em relação à conjunção *so*, os dados, mais uma vez, nos sugerem a interferência da LM, uma vez que essa conjunção em português pode exercer a função de operador argumentativo, enquanto na LE, *so* tem como função apenas ligar uma oração com sentido conclusivo com uma oração principal.

#### PONTUAÇÃO INADEQUADA OU FALTA DE PONTUAÇÃO:

A produção escrita, na língua materna ou na língua estrangeira, conta com inumeráveis recursos da fala, dentre eles sinais gráficos denominados sinais de pontuação, conforme discutido anteriormente. Vários erros de pontuação foram observados durante a análise. Os erros somam um total de 83, dos quais 60 são relacionados ao uso da vírgula, 20 erros ao uso do ponto final, 01 ao uso de dois pontos e 02 ao uso do ponto-e-vírgula.

### **1. VÍRGULA (,)**

A vírgula é um sinal que indica uma pausa de curta duração, que não marca o fim do enunciado. As regras de pontuação da língua inglesa são, basicamente, as mesmas da língua portuguesa. Tanto na língua inglesa como na língua portuguesa, as orações adverbiais são separadas por (,). As orações adjetivas explicativas seguem as mesmas regras em ambas as línguas, separadas por vírgulas. Já nas conjunções coordenativas da língua inglesa, deve-se usar (,), especialmente aquelas com *but*, enquanto na língua portuguesa não é obrigatório. Devemos usar (,) também para separar palavras, frases ou orações em séries, inclusive o último item como no exemplo *Men, women, and children crowded into the squar*. Na língua

portuguesa, não usamos a vírgula para separar o último item seguido de uma conjunção coordenativa aditiva. Logo, a possibilidade de interferência será maior.

O uso/omissão dela mostrou-se um problema potencialmente significativo na compreensão textual analisada nesse trabalho. Observamos que após o ajuste gramatical realizado pela pontuação, as orações tornaram-se mais compreensíveis. Totalizam 60 erros que se devem ao uso incorreto ou à omissão incorreta deste sinal de pontuação. Analisamos os erros distribuídos da seguinte forma:

- a) Uso incorreto da vírgula para separar orações: T.4: 04 erros; T.7: 01 erro; T.9: 02 erros; T.10: 02 erros; T.12: 03 erros; T.13: 06 erros; T.16: 02 erros;
- b) Uso incorreto da vírgula para separar sintagmas: T.7: 01 erro;
- c) Uso incorreto da vírgula para separar palavras: T.5: 03 erros; T.8: 01 erro; T.12: 01 erro; T.9: 01 erro;
- d) Omissão incorreta de vírgula para separar orações: T.1: 01 erro; T.3: 01 erro; T.6: 02 erros; T.12: 01 erro; T.14: 02 erros; T.4: 01 erro; T.10: 01 erro; T.13: 01 erro; T.16: 05 erros; T.11: 02 erros; T.9: 01 erro;
- e) Omissão incorreta de vírgula para separar sintagmas: T.3: 01 erro; T.7: 02 erros; T.10: 02 erros; T.11: 01 erro; T.12: 06 erros; T.13: 02 erros; T.14: 01 erro.

## **2. PONTO FINAL (.)**

Na língua inglesa, o ponto final é usado para indicar o fim de uma frase declarativa, finalizar várias orações dependentes dentro de uma oração principal e também a função de separar parágrafos. Os erros são referentes somente à omissão do ponto final. Somam 20 erros, distribuídos da seguinte forma: 06 erros no texto 13; 04 erros no T.12; 02 erros T.10; 02 erros no T.9; 02 erros no T.7; 01 erro no T.06; 03 erros no T.3.

## **3. PONTO E VÍRGULA (;)**

As regras do sinal de ponto e vírgula na língua inglesa são basicamente as mesmas da língua portuguesa. No entanto, segundo o Webster's dictionary, o sinal de ponto e vírgula na língua inglesa liga principalmente orações que não estejam unidas por conjunções coordenativas (*some people have the ability to write well; others do not*); orações principais

unidas por conjunções subordinativas (*speeding is illegal; furthermore, it is very dangerous*); e por fim, liga orações de longa extensão que já contém vírgulas.

Percebemos que as orações analisadas não apresentam uma complexidade argumentativa muito significativa. Elas não são orações de grande extensão. Portanto, não houve grandes problemas com o sinal de ponto e vírgula. Totalizam apenas 02 omissões incorretas no texto 14.

#### 4. SINAL DE DOIS PONTOS (:)

O sinal de dois pontos introduz uma oração que explica, ilustra ou amplifica o que foi dito anteriormente; direciona a atenção para um aposto; introduz uma lista de nomes ou idéias; separa datas e referências bibliográficas; e por fim, separa títulos e subtítulos. Há apenas um erro referente à omissão do sinal de dois pontos, no texto 01.

Constatamos que a omissão dos sinais de pontuação foi responsável pela incompreensão e falta de sentido em muitas orações analisadas nesta pesquisa.

Surpreendentemente, os dados a respeito da omissão nos levam a questionar por quais razões os aprendizes omitiram os sinais. É relevante observar que nos próprios materiais não há inclusão de pontuação como parte efetiva do plano de ensino. Isso nos sugere a hipótese de que os professores não nativos não ensinam pontuação como elemento importante de coesão textual nas produções escritas. Em consequência, suas correções são relacionadas à coesão interfrásica apenas ao nível de conjunções e preposições. Os dados nos mostram que os professores não nativos não fazem correção de pontuação e dão enfoque às questões puramente gramaticais. Concluimos, portanto, que os aprendizes não utilizam os sinais de pontuação possivelmente porque não são “cobrados”: se não há correções não há erros.

Em um estudo comparativo, constatamos que há um número muito maior de textos com erros de omissão da vírgula na LE do que na LM. Isso provavelmente se deve ao fato de que os aprendizes realmente não se dão conta da importância dos sinais de pontuação, uma vez que os próprios professores, conforme já discutido anteriormente, não corrigem ou, às vezes, não dão importância a esse tipo de erro. Não levantamos a hipótese de uma possível transferência, uma vez que os aprendizes não aplicaram regras de pontuação exclusivas do português em nenhum momento. Vale lembrar também que é muito significativa a grande quantidade de erros de ponto final, pois é o sinal de maior importância para a organização de macro-estrutura do texto.

### 2.2.1.3- Coesão temporal

#### USO INCORRETO DE ADVÉRBIO

Basicamente, o advérbio é a palavra que modifica o verbo, acrescentando-lhe uma circunstância. É uma palavra invariável que não apresenta flexão de gênero e de número. Os advérbios são, segundo a gramática normativa da língua portuguesa, agrupados de acordo com a circunstância que expressam. Os advérbios podem ser de seis tipos: de lugar, de tempo, de modo, de negação, de dúvida, de intensidade e de afirmação.

Os advérbios de intensidade apresentam uma característica própria da língua coloquial: além do verbo, podem modificar o adjetivo ou outro advérbio. Portanto, segundo De Nicola (2004), pode-se fazer uma definição mais ampla do advérbio: palavra que modifica o verbo, o adjetivo, o próprio advérbio ou todo um enunciado.

Em relação à gramática textual, ao utilizar os advérbios na montagem de uma frase, as coordenadas podem ou não ser dadas sobre a localização no espaço e no tempo do enunciado. Os elementos de referência podem estar no próprio texto ou fora dele, conhecidos como elementos extra textuais (fora) ou elementos textuais (dentro do texto). No enunciado “Eu vou aí!” o referente é extra textual, ou seja, não está no texto; a informação pode estar ligada à situação específica de uma conversa. Por outro lado, no enunciado “Ontem, 17 de setembro de 2003, fomos ao teatro”, o advérbio *ontem* é igual a 17 de setembro de 2003, portanto, a referência é textual.

Na língua inglesa, assim como na língua portuguesa, os advérbios são palavras, sintagmas e orações que respondem a perguntas como: quando, onde, por que, quanto e com qual frequência. São advérbios de tempo, de lugar, de causa, de modo e de frequência. Além dos advérbios, os sintagmas e as orações têm função adverbial. A maioria da informação adverbial segue um sintagma verbal (verbo + objeto) e geralmente uma ordem básica. A ordem básica dos advérbios é modo + lugar + frequência + tempo + razão, como no exemplo *Biff lift weights vigorously at the gym every day after work to fight stress.*

Os erros identificados nessa análise são em relação ao advérbio de intensidade *tão* e apenas um erro em relação ao advérbio *nowadays*, que se encontra em posição invertida.

A língua portuguesa não admite o advérbio de intensidade *tão* sem o complemento como/quanto, no grau comparativo de igualdade, ou com uma oração subordinada adverbial consecutiva.

Já a língua inglesa não permite o uso do advérbio *so* no grau comparativo, somente como enfatizador seguido de oração subordinada adverbial consecutiva. A oração “It was so cold that we decided not to go” é gramaticalmente correta e conseqüentemente sua tradução seria também perfeitamente aceita, uma vez que na língua portuguesa o advérbio *tão* é usado também seguido de uma oração subordinada adverbial consecutiva.

Totalizam 11 erros de uso do advérbio *so*, sendo 04 erros no texto 13, 05 erros no texto 12, 01 erro no texto 10 e 01 erro no texto 16. Alguns exemplos são importantes para compreensão da nossa conclusão.

(22)

T.12 (a): ...*is so good because you learn about many things...*

T.13 (b): ... *is so important to know a foreign language to get a job.*

Observamos que, na LM, no advérbio *então*, em decorrência do seu uso na linguagem coloquial sem um complemento, caberia a possibilidade de considerar os enunciados dos textos 12 e 13 como resultados de uma possível interferência, porque embora não apareça comum na linguagem escrita, tem um uso muito alto na linguagem oral. Observemos nossa tradução:

(a): ... *é tão bom porque você aprende sobre muitas coisas...*

(b): ... *é tão importante conhecer uma língua estrangeira para conseguir um emprego.*

Em relação ao advérbio *nowadays*, observamos que há apenas um erro de uso no texto 08 frase (a).

(23)

T.8(a): *The world nowadays forced us to...*

Concluimos, a partir desses dados, que o uso incorreto do advérbio *so* nos sugere a hipótese que o uso do advérbio na linguagem oral da LM é um dos fatores responsáveis pelos erros analisados.

Através da tradução literal das orações, podemos sugerir que o aprendiz não reconhece a diferença de uso entre o advérbio *tão* e o advérbio *muito* na língua portuguesa. O aprendiz usa o advérbio *tão* da mesma forma que usaria o advérbio *muito*, causando no momento da produção da LE uma interferência que resulta em um erro. Contudo, analisando os dados,

constatam-se a falta de conhecimento na LM e a falta de conhecimento das regras de uso dos advérbios na LE como fatores responsáveis pelos erros na produção final.

### TEMPO E ASPECTO VERBAL

#### 1- Tempo verbal:

Sabemos que na gramática normativa o verbo é a palavra variável que indica uma ação e tem sempre um aspecto dinâmico, indicando um processo devidamente localizado no tempo. Para tanto, é necessário determinar se o processo está ocorrendo no momento em que se fala, se é um fato já acontecido, anterior ao momento da fala, ou se é um fato que ainda vai ocorrer, ou seja, posterior ao ato da fala (cf. De Nicola, 2004; Cipro Neto, 2003). Os tempos verbais podem ser caracterizados de três formas: presente, passado e futuro.

Os tempos verbais indicam acontecimentos específicos de acordo com suas características, mas só fecham seu significado num determinado contexto. O emprego desses tempos pode provocar matizes de significados, tornando os enunciados mais ricos e expressivos, ou tornando-os incompreensíveis.

Os dados analisados nos mostram que 06 erros são devido à escolha errada do tempo verbal.

#### PASSADO – PRESENTE

A mudança do passado para o presente se verifica somente com o uso da expressão *last year*.

O texto 03 frase (a) apresenta esse tipo de mudança.

(24)

(a): *...last year the government try to help.*

#### PRESENTE – PASSADO

A mudança incorreta do presente para o passado se verifica nas seguintes situações:

- a) Com ações que se passam no presente;
- b) com expressões do tipo *nowadays/everyday*.

Texto 04 frase (a): as orações na introdução, no desenvolvimento e na conclusão estão basicamente no presente. No desenvolvimento, há uma oração principal no presente e uma subordinada no passado. A oração subordinada, se traduzida, pode ser algo próximo a “*que as pessoas falassem outra língua / pessoas que falassem outra língua*”, tradução que pode



justificar o erro. A oração “*seria comum que os empregos exigissem pessoas que falassem outra língua*” é gramaticalmente aceitável, na língua portuguesa ou na língua inglesa. Por outro lado, ambas as línguas não permitem construção do tipo “*é comum que os empregos exigissem pessoas que falassem outra língua*”, tradução nossa do exemplo (25) oração (a). A partir daí, analisando os dados, constatamos que a tentativa do aprendiz no momento da produção caracteriza uma interlíngua, ou seja, recebe a influência da língua materna que é a transferência. A falta de conhecimento gramatical em ambas as línguas é também outro fator responsável que levou o aprendiz a produzir essa oração.

(25)

T.04 (a): *In Brazil, it's common jobs require that people spoke another language.*

Texto 08: o texto é elaborado no presente. Na sua introdução, há uma expressão de tempo *nowadays* seguida de um verbo no passado, e finaliza com um verbo também no passado anteposto à expressão *everyday*. No seu desenvolvimento, há uma seqüência de idéias no presente, finalizando com uma seqüência de verbo no presente e outro no passado. Frase (a):

(26)

T.08 (a): *All days, in some place, or in something we see and found English.*

Texto 16: o texto se encontra no tempo presente. O início da conclusão é composto por uma oração principal no passado seguida de uma subordinada no presente frase (a).

(27)

T.16 (a): *“Learning a foreign language has been very important. Nowadays you have to learn a foreign language to get a better job. So, before you didn't need it.”*

### USOS INCORRETOS DO INFINITIVO E GERÚNDIO

Na língua portuguesa, o infinitivo e o gerúndio são formas nominais. Essas formas são chamadas de nominais porque podem ter o comportamento próprio dos nomes (substantivos, adjetivos e advérbios) em certas situações.

O infinitivo apresenta o processo verbal em si mesmo, sem nenhuma noção de tempo ou modo. É a forma utilizada para nomear os verbos e podemos transformá-los em substantivo acrescentando um determinante. O infinitivo pode ser pessoal ou impessoal.

As formas nominais não fazem referências às pessoas do discurso. No entanto, o infinitivo, na língua portuguesa, apresenta uma particularidade: por clareza, elegância ou ênfase podemos atribuir o processo verbal a uma das pessoas do discurso: infinitivo pessoal (cf. Terra, 2002; De Nicola, 2004).

O gerúndio, além da função verbal, pode desempenhar função de advérbio e de adjetivo. A função de advérbio e de adjetivo é bem menos comum. Existe ainda a forma composta do gerúndio que tem valor de pretérito e indica processo já concluído no momento em que se fala ou escreve, por exemplo: “Tendo feito, por telefone, várias reclamações que não foram atendidas, resolvi ir à Administração Regional”.

Ao contrário da língua portuguesa, a língua inglesa não permite, em hipótese alguma, que o infinitivo faça referência explícita à pessoa do discurso. O infinitivo geralmente refere-se à possibilidade de ocorrer uma ação, que ainda não aconteceu, por exemplo: “*I want to go to Tahiti next year*”. De acordo com Thewlis (1997), os infinitivos podem incluir as mesmas informações que qualquer locução verbal.

O gerúndio, segundo as regras da língua inglesa, é usado, em muitos casos da mesma forma que o infinitivo. No geral, o gerúndio refere-se a uma ação que já está acontecendo ou que já aconteceu. Em caso de preposição ou locuções verbais, deve-se usar gerúndio e jamais infinitivo.

Os erros relacionados ao mau uso do gerúndio somam 05, sendo 01 erro nos textos 08, 09 e 16 e 02 erros no texto 14.

Alguns verbos da língua inglesa são seguidos de substantivo / pronome objeto e necessariamente um infinitivo, e não gerúndio como ocorre na oração do texto 08 frase (a) e no texto 16 frase (b).

(28)

T.8 (a): *The world nowadays forced us to **learning**.*

T.16 (b): *If you want to get a job, or if you want to improve your social life; or **studying** in an university...*

A língua inglesa não permite a forma do gerúndio em alguns verbos, por exemplo, *like*. O texto 09 frase (a) apresenta esse tipo de erro.

(29)

(a): *Liking or not, ...*

Os erros em relação ao mau uso do infinitivo somam 02, sendo apenas 01 erro nos textos 07 frase (a) e 16 frase (b).

Na língua inglesa, o infinitivo não exerce a função de sujeito e não inicia uma sentença. Ao contrário da língua portuguesa, o gerúndio exerce a função de sujeito e inicia uma sentença geralmente sem o pronome *it* como no exemplo “*Collecting stamps is fun*” (\* *It 's fun collecting stamps*). O texto 07 apresenta esse tipo de erro.

(30)

T.7 (a): *...learning to use correctly a idiom means learning to deal with differents cultures and to discover secret treasures.*

### OMISSÃO INCORRETA DE GERÚNDIO

Conforme as regras da língua inglesa, é possível iniciar uma oração com o uso do gerúndio, mas não com o infinitivo. O texto 06 (a) e o texto 03 (b) apresentam 02 erros cada, totalizando 04 erros desse tipo.

(31)

T.6 (a): *Just know about our native language do not enough.*

T.3 (b): *Learn another language is the one way that you improve it.*

Podemos concluir que a semelhança entre a estrutura dos erros e a estrutura da língua portuguesa sugere que a interferência seja possivelmente a causa dos erros. A maioria das orações com erros de mau uso do infinitivo pode ser traduzida como orações do tipo “É importante você saber...” ou “É necessário você conhecer...” e não como “É importante saber...” ou “É necessário conhecer...”.

Em relação ao mau uso do gerúndio, os dados nos revelam a possibilidade da falta de conhecimento das regras de uso na LE ser responsável pelos erros. No que diz respeito à omissão, entretanto, há um forte indício de que há uma transferência negativa dos padrões da LM para a LE.

Na língua inglesa, o gerúndio pode exercer a função de sujeito, enquanto na língua portuguesa não existe essa possibilidade.

Logo, essa diferença pode resultar em uma tradução literal incorreta. Observemos a oração “*Collecting stamps is fun*”. Essa oração é igual a “Colecionar selos é divertido” na língua portuguesa. Já a oração “*To collect stamps is fun*” é considerada informal na língua

inglesa e não se deve usá-la na produção escrita. Na língua portuguesa, se traduzida, seria gramaticalmente correta.

Os textos 03 e 06 são exemplos desse tipo de transferência negativa.

(32)

T.3 (a): *Learn a foreign language can be an alternative to include ourselves into this capitalistic world.*

T.6 (b): *Learn another language is the one way that you improve it.*

#### 2.2.1.4- Coesão referencial

##### USO INCORRETO DOS PRONOMES

- **Pronome demonstrativo**

Na língua inglesa (cf. Thewlis), usamos os pronomes demonstrativos como determinadores ou como pronomes. Sua forma depende da proximidade ou da distância na qual o objeto ou pessoa se encontra em relação a quem fala. Geralmente não se usa um demonstrativo para referir-se a um mesmo item já mencionado anteriormente. Deve-se usar um pronome pessoal ou um artigo definido como no exemplo “*Have you tried these pears? They are quit delicious.*” O pronome pode também estar preso a articulações do texto, ou seja, ter a função de estabelecer relações dentro do espaço textual, desempenhando importante papel como elemento de coesão.

Segundo a gramática normativa da língua portuguesa, o pronome demonstrativo é aquele que indica a posição de um ser em relação às pessoas do discurso, situando-o no tempo ou no espaço (cf. De Nicola, 2004). Os demonstrativos podem ser usados como pronomes, ou seja, sem substantivo (*Isto é impossível*) ou como adjetivos, ou seja, com um substantivo (*Este carro é uma sucata*). Na língua portuguesa é possível usarmos o demonstrativo como pronome com a função sintática de sujeito, obedecendo às regras de conectividade de sentido, como na oração *Isto não pode ser meu!* Por outro lado, a língua inglesa não permite essa construção. Segundo as regras do uso dos demonstrativos, não podemos usar *This* ou *That* como pronomes, ou seja, sem a companhia de um substantivo, salvo se forem usados no imperativo ou somente para coisas como no exemplo abaixo:

*This costs more than that.*

(a): \* *This says he's tired!*

Houve apenas um erro relacionado a esse aspecto. No texto 08, última linha, há presença do pronome *this* como mostra o enunciado (a). Além de exercer a função sintática de sujeito que desobedece a regra de demonstrativo da língua inglesa, esse pronome não apresenta referência contextual, ou seja, não temos como resgatar o referente dentro das circunstâncias apresentadas.

(33)

T.08 (a): *So **this** is very important for our future.*

- **Pronome pessoal**

Os pronomes pessoais na língua portuguesa exercem funções diferentes na oração, podendo ser retos ou oblíquos. Se o pronome desempenhar a função de sujeito será do caso reto; se desempenhar função de objeto será do caso oblíquo. Na língua inglesa, chamamos os pronomes do caso reto de pronomes sujeito e os pronomes do caso oblíquos de pronomes objeto. A função textual de um pronome pessoal é retomar um elemento já mencionado, ou seja, substitui substantivos. Isso acontece quando já se sabe claramente de quem ou do que se está falando. Quando a referência é textual, o caráter fórico dos pronomes está também a serviço da articulação e da coesão textual. Em uso fórico, o pronome pessoal deve estar em concordância com o seu antecedente.

Nos texto 08 frase (a), texto 04 frase (b) e no texto 12 frase (c), os pronomes não estão em congruência com os seus antecedentes, ou seja, não há concordância do pronome com o elemento mencionado anteriormente. Logo, não existe coesão nas orações.

(34)

T.8 (a): *The English is very explored by students, because this language helps **us** in various moments o four life.*

T.4 (b): *The United States is the most important country in the world, a lot of countries depend **him**.*

T.12 (c): *...things that have many importance to know as: grammar, vocabulary and fluently, after you learn about **it**, the rest is ...*

Totalizam 03 erros do uso incorreto de pronome pessoal.

- **Pronome possessivo**

Na língua portuguesa, o pronome possessivo é aquele que associa a idéia de posse às pessoas, relacionando, assim, duas pessoas gramaticais: a pessoa do possuidor e a do elemento possuído. Na língua inglesa, o pronome possessivo não se relaciona a duas pessoas gramaticais e sim a apenas à do possuidor. Essa diferença parece ser um entrave na aprendizagem do uso correto dos pronomes possessivos. Em português, os pronomes possessivos que parecem causar dificuldade na aprendizagem de inglês como LE são os pronomes da terceira pessoa do singular: seu, seus, sua, suas. Os exemplos transcritos abaixo ilustram bem essa possível interferência.

(35)

T.1 (a): *when someone learns a new language, it is a little part of the world that show for ourselves. It is the beginning of **our** knowledge develop.*

T.3 (b): *Nowadays it's hard to get a job, for this people try to improve **your** curriculum.*

T.4 (c): *...the United States has a lot of companies around the world. **His** language is the most spoken.*

T.8 (d): *The English is very explored by students, because this language help us in various moments of **our** life.*

T.12 (e): *... the children with four years old learning a foreign language together the language that is spoken in **your** country.*

Somam um total de 05 erros de uso incorreto dos pronomes possessivos, sendo 01 erro nos textos 01, 03, 04, 08 e no texto 12.

- **Pronome relativo**

Os pronomes relativos introduzem orações subordinadas adjetivas, nelas desempenhando diferentes funções sintáticas. O pronome relativo é aquele que retoma um termo expresso anteriormente, tendo como função modificar o substantivo nominal. Podemos observar que os pronomes relativos são elementos fundamentais para a boa articulação de frase e textos, atuando, portanto, como elemento coesivo.

Em alguns casos na língua portuguesa, os pronomes relativos **quem** e **onde** não apresentam antecedentes; o pronome **quem** refere-se a alguém indefinido, e o pronome **onde**,

a um lugar não determinado, por exemplo: “*Faltam ferrovias, e onde há ferrovias, faltam vagões*”.

Na língua inglesa<sup>6</sup>, os pronomes mais comuns são *who*, *whom*, *which* and *that*. Depois de substantivos, quando nos referimos a tempo ou a lugar, *when* e *where* podem ser usados substituindo *at which* e *in which*. Assim como na língua portuguesa, o pronome (*onde*) no inglês é usado somente para indicar lugar. No texto 2 frase (a) há uso incorreto do pronome *when* seguido de um substantivo que se refere a lugar. Os juízes constataram apenas um erro em relação ao mau uso do pronome relativo.

(36)

T. 2 (a): *In a country when people get hungry, ...*

Segundo a avaliação dos juízes, o pronome *when* usado na oração é considerado um erro, uma vez que a palavra *country* (país) refere-se a lugar e não a tempo. Nesse caso, usa-se o pronome *where* na oração (a).

- **Pronome sujeito**

*Omissão incorreta:*

O pronome sujeito na língua inglesa equivale ao pronome pessoal do caso reto em português, como visto anteriormente. O sujeito é o tema do que se vai comunicar; o ser sobre quem se declara algo. Na língua portuguesa, entre o verbo, que forma o predicado, e o sujeito estabelece-se uma relação de concordância em número e pessoa<sup>7</sup>. O sujeito das orações na língua portuguesa pode ser determinado ou indeterminado. Há também orações formadas sem sujeito. Na oração sem sujeito, o predicado é formado por um verbo impessoal. A mensagem está centrada no processo verbal. No português, a oração do tipo “*Está chovendo!*” é aceita perfeitamente, enquanto na língua inglesa, é considerada agramatical. Nesse caso, deve haver a presença de um pronome neutro que exerce a função de sujeito, não podendo, em hipótese alguma, ser omitido. Não são aceitos na língua inglesa orações como:

(11) \* *Is raining.*

(12) \* *She loved the picture because was beautiful.*

---

<sup>6</sup> (cf. Thewlis, 1997; Swan, 1980)

<sup>7</sup> (cf. De Nicola, 2004; Cipro Neto, 2003)

Somam 13 erros de omissão incorreta do pronome *it* no início de uma oração, sendo 2 erros no texto 1, 2 erros no texto 6, 1 no texto 10, 4 no texto 12, 3 no texto 13 e, por fim, 1 erro no texto 14.

(37)

T.1 (a): *Other language improves our communication develops our self-expression because becomes more easy to have a conversation with anyone.*

(b): *Culturally transforms us open-minded...*

T.6 (c): *Today is more commom and easy...*

(d): *Is easier for people who speaks...*

T.10 (e): *Nowadays is very important you know a foreign language...*

T.12 (f) (g): *Actually is so important that the people know a foreign language, because is necessary to be a good professional.*

(h): *..., so is a obligation to teach other language in a school.*

(i): *When your start to study a foreign language is so good because...*

T.13 (j): *Nowadays, is so important to know a foreign language to get a job...*

(k): *...from other country, and is important to contract people who are able...*

(l): *...if you do not know a little of a foreign language is so difficult to understand many things...*

T.14 (m): *If you have a foreign language as an extra skill is easier to get a job.*

Os erros relacionados ao mau uso dos pronomes totalizam 10 e à omissão somam um total de 13 erros. Portanto, consideramos, a partir dessa análise, que a forma de expressão utilizada nas orações na LE, no que diz respeito aos pronomes, nos sugere uma proximidade da estrutura da língua portuguesa. Consideremos, por exemplo, o enunciado *Nowadays it's hard to get a job, for this people try to improve your curriculum* observado no texto 3 e a sua provável tradução literal “Atualmente é difícil conseguir um emprego, por isso as pessoas tentam melhorar seus currículos.” A tradução do enunciado é uma oração possível e gramatical na língua portuguesa, embora mais popular. Já na língua inglesa, a preposição *for* acrescida do demonstrativo *this* não tem o mesmo sentido de *por isso*, a provável intenção do aprendiz. Concluímos, portanto, que boa parte dos erros referentes aos pronomes levanta fortemente a hipótese de que a interlíngua<sup>8</sup>, que se manifestou no processo de produção de enunciados da LE, se deve a uma provável tradução literal da língua portuguesa que resultou

---

<sup>8</sup> (cf. parte teórica, p. 31)



em erros de transferência. Os erros analisados também nos sugerem que não há conhecimento suficiente de regras de uso dos pronomes na LE.

*Uso incorreto:*

Já sabemos que o pronome pode substituir elementos. O uso de um pronome significa normalmente que ele aparece no lugar do nome. A partir da etimologia da palavra, podemos deduzir que uma de suas funções básicas é mesmo a substituição. Portanto, não faz parte das regras da gramática normativa da língua portuguesa, tampouco da língua inglesa, que se use o nome e em seguida o pronome.

Constatamos apenas 02 erros referentes ao uso do pronome seguido de um nome, sendo 01 erro no T.1 e outro no T.5. Em ambos os casos, trata-se do pronome de 3ª pessoa. Esse fato nos leva a concluir que o uso excessivo do pronome da 3ª pessoa acontece somente em casos isolados.

(38)

T.1 (a): *The true contact with the language **it** is a kind of pleasure that only ...*

T.5 (b): *The main language used **it's** English language.*

### ARTIGO DEFINIDO

Artigo é a palavra que acompanha o substantivo, servindo basicamente para generalizar ou particularizar o sentido desse substantivo. Em função desses atributos, o artigo é classificado em definido e indefinido. O artigo definido indica seres concretos dentro de uma mesma espécie. No português, os artigos definidos são o(s) e a(s) e são aplicados antes de qualquer substantivo e os indefinidos indicam seres determinados dentro de uma espécie; seu sentido é particularizante. Assume as formas um, uma; uns, umas.

Segundo De Nicola (2004), o artigo tem uma função muito importante na construção de um texto, especialmente em seqüência narrativa. Quando introduzimos informações novas no texto, recorremos aos artigos indefinidos, simplesmente como uma maneira de apresentação; ao retomá-las, empregamos os artigos definidos, pois passam a ser informações já conhecidas.

A indeterminação, ou melhor, o uso do artigo indefinido em um texto, apresenta um ser que pertence a uma classe; a determinação identifica esse ser como conhecido e remete à

apresentação. E é a partir daí que temos o caráter anafórico e coesivo do artigo definido, remetendo-nos a um termo anterior e ligando as informações dentro do texto.

No inglês, o artigo definido “*the*” não é usado antes de sujeito no singular ou no plural tomado em sentido genérico ou global; nomes de pessoas ou países; e pronomes ou adjetivos possessivos. Em geral, para falar de coisas, não se usa o artigo definido com substantivos incontáveis ou com plural. Já na língua portuguesa, em uma linguagem coloquial<sup>9</sup>, é comum o uso do artigo definido em várias situações: antes de sujeito no singular ou no plural tomado como sentido genérico, com nomes de pessoas a fim de indicar afetividade ou familiaridade, ou antes de países. Por exemplo: *O homem é mortal, O Pedro é meu melhor amigo, O Brasil tem se tornado um país de respeito.*

Observamos que essa diferença gramatical leva substancialmente o aprendiz ao erro. Contabilizamos um total de 36 erros de artigo. De acordo com a nossa análise, há dois tipos de erros em relação ao artigo: o uso incorreto e a omissão incorreta.

*Uso incorreto:*

Somam um total de 28 erros distribuídos da seguinte forma:

Erros de uso do artigo antes de um substantivo tomado em sentido genérico ou global:

T.4: 03 erros

T.5: 02 erros

T.6: 01 erro

T.8: 03 erros

T.11: 03 erros

T.12: 06 erros

T.14: 03 erros

Total: 21 erros

Erro de uso do artigo antes de um adjetivo sem substantivo:

T.4: 01 erro

Erro de uso do artigo antes de um pronome possessivo:

T.8: 01 erro

Substantivos no plural para falar de coisas

---

<sup>9</sup> (Terra, 2002)

T.9: 02 erros

T.14: 03 erros

Durante essa análise, observamos que a regra do uso do artigo definido na língua portuguesa parece interferir na produção escrita da língua estrangeira, uma vez que o uso correto do artigo na LE difere, muitas vezes, do uso na LM. Esse tipo de erro é bastante freqüente e, conseqüentemente, é responsável pela falta de coesão textual.

Observemos, por exemplo, que no T.4 frases (a) e no T.5 frase (b), a tradução das frases ficariam gramaticalmente aceitáveis na LM.

(39)

T.4 (a): ... *every day* **the** *man discover new technologies...*

T.5 (b): ...*the main language used nowadays it's* **the** *English language...*

No texto 04 frase (a) e texto 05 frase (b) os substantivos **man** (homem) e **English language** (língua inglesa) têm um sentido global e, segundo a regra da língua inglesa, não é permitido o uso de artigo antes de substantivo tomado em sentido genérico.

*Omissão incorreta:*

Na língua inglesa<sup>10</sup>, o artigo definido deve ser usado nas seguintes ocasiões:

- a) Com substantivos contáveis no singular, exceto no caso de uso genérico;

(40)

T.4 (a): ... *the computers are americans, his (?) instructions are in ...*

T.7 (b): ... *they usually don't know some (?) cure for diseases ...*

T.8 (c): ...*because this language helps us in (?) various moments...*

T.14 (d): ...*The rich countries are giving (?) young people...*

- b) Antes de expressões de datas como século;

(41)

T.7 (a): *Before XX century...*

- c) Países cujos nomes contêm um substantivo comum como *The United States*;

(42)

---

<sup>10</sup> (cf. Thewlis, 1997)

T.4 (a): *The country economy depend him, (?)USA has a lot of companies ...*

T.4 (b): *We can notice that the English do not used only in (?) United States, but...*

d) Com o superlativo.

(43)

T.4 (a): *To know the other is the unique way to be (?) best and show ...*

Os juízes constataram 08 erros por omissão do artigo definido. Constatamos que a omissão do artigo não foi o principal responsável pela falta de coesão nesta análise.

Totalizam 61 erros referentes ao mau uso dos elementos anafóricos. Como conclusão, os resultados nos sugerem que, muitas vezes, os aprendizes fazem uma tradução da LM para a LE, principalmente em relação à omissão do sujeito. Quando traduzimos algumas das orações, essas se tornaram gramaticalmente aceitáveis na LM. Logo, os resultados levam à hipótese de que a interferência da língua portuguesa no momento da produção escrita na LE foi o fator responsável pela maioria dos erros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso estudo, concluímos que o construto teórico do nosso trabalho se define a favor da tese de que a competência textual na LM é um fator potencial na produção escrita da LE. A análise comparativa das composições mostra que existe, de fato, uma relação entre os resultados da LM e da LE. Observamos durante toda a nossa análise de dados que muitas orações consideradas incorretas quando traduzidas nos conduziam a essa conclusão. Nossos dados corroboram a hipótese de teóricos como Cummins (1980, 1981), Raimés (1987) e Kroll (1990).

No que se refere à coerência textual, observamos que alguns dos participantes, cujas composições na LM foram bem argumentadas e organizadas, tiveram um melhor desempenho em relação às idéias, organização e estruturação textual na LE, enquanto outros cujas composições na LM não foram bem elaboradas, suas produções resultaram, em muitos casos, em produções desorganizadas e mal estruturadas.

É importante lembrar que as produções na língua portuguesa e na língua inglesa apresentam pouca argumentação, uma característica presente basicamente em todos os textos.

Observamos que, conforme nossa parte teórica (cf. Kroll), muitos aprendizes transferem habilidades de produção escrita de sua LM para a LE. Segundo os estudos realizados por Kroll, os aprendizes tinham similarmente produções deficientes na sua LM e na LE. No entanto, nossos dados nos revelam que, embora essa tese se confirme em alguns casos, constatamos que vários participantes, cujas composições na LM foram consideradas boas, não tiveram um bom resultado na LE segundo os juízes. A nossa análise nos leva à hipótese de que esses aprendizes tentaram produzir na LE composições mais ricas em vocabulário e com algumas conjunções mais difíceis. Através da tradução nossa de algumas orações, observamos que a tentativa de elaborar uma linguagem mais formal na LE pode ser fruto de uma linguagem culta na LM. A tradução do português de uso normativo para LE não implica necessariamente em acertos. Portanto, os aprendizes não obtiveram sucesso e foram penalizados com notas e correções mais rígidas. Outros, cujas composições na LM não foram boas, procuraram escrever nas suas produções na LE vocabulário mais simples, composições de menor extensão, sem o uso de nenhuma conjunção. A tradução nossa de algumas orações levanta a hipótese que a maioria se origina de uma linguagem muito popular na LM. Os dados nos mostram que as orações na LE quando traduzidas nos permitiam concluir que o aprendiz fez uma tradução literal de uma linguagem coloquial do português. A LM de uso coloquial provou ser responsável por erros gramaticais sem, no entanto, impedir, na maioria das vezes,

a comunicação. Como resultado final, os aprendizes obtiveram notas e correções menos rígidas, ou seja, na avaliação dos juízes, tiveram mais sucesso. Passaremos agora aos resultados no que se refere à coesão gramatical, procurando identificar sobre quais circunstâncias a LM poderia ser uma ajuda.

Observamos que os dados analisados relativos à coesão frásica (concordância verbal e preposição) são, na sua maioria, devido à falta de conhecimento das regras e normas gramaticais da LE, não tendo, nesse caso, quase nenhuma relação com a LM. Conforme parte teórica (p. 9), os erros poderiam ser considerados erros pré-sistemáticos (erros aleatórios) se tivéssemos acesso aos aprendizes no momento da descrição desses erros para confirmar a falta de conhecimento de uma regra na LE.

Por outro lado, os erros referentes à coesão interfrásica se devem a vários fatores, dentre eles a LM. Na escrita há três tipos de erros (cf. Fundamentação Teórica p. 22) que provavelmente surjam das similaridades e diferenças entre LE e LM: substituições, traduções literais e alterações de estruturas. Sabemos que na tradução literal, alguns erros refletem muito a aproximação da LM. Através da tradução de várias orações, podemos levantar a hipótese de que quase todos os aprendizes fazem uma tradução literal da sua LM para a LE. Concluímos a partir dessa análise que muitos erros se devem à transferência negativa da LM. Algumas conjunções como *and* e *but* merecem destaques.

Em relação aos erros de pontuação, é válido ressaltar a posição teórica de Ellis (cf. parte teórica p. 13) referente ao perfil dos juízes. Os dados parecem confirmar que falantes nativos julgam erros diferentemente de falantes não nativos. Observamos que todos os juízes fizeram a correção de regras gramaticais básicas. No entanto, os juízes não nativos priorizaram itens relacionados à gramática, deixando de lado correções relacionadas à pontuação, não havendo, portanto, nenhuma correção. Por outro lado, o juiz nativo priorizou erros que afetam a organização da sentença e do texto como um todo, sendo rigoroso a respeito da pontuação. Sua preocupação se deu mais nos erros lexicais e globais, enquanto os juízes não nativos priorizaram mais o ensino da gramática.

Os resultados nos levam à possibilidade de afirmar que não houve transferência de conhecimento de sinais de pontuação, visto que os aprendizes fizeram uso dos sinais de pontuação na língua portuguesa, enquanto nas produções na LE, não houve uso de sinais de pontuação, salvo o ponto final e esporadicamente o sinal de vírgula.

Os erros relacionados à coesão temporal também apresentam forte evidência a favor da transferência. Em relação ao mau uso dos advérbios, sabemos que a posição deles na LM é flexível, enquanto na LE é mais rígido. Essa diferença pode ter sido, em muitos casos,

responsável pelos erros. Os advérbios, principalmente *so*, provaram ser um fator de transferência responsável pela maioria dos erros.

Os dados analisados relativos à coesão referencial fornecem, mais uma vez, evidências em favor da tese de que a interferência da língua portuguesa é um fator relevante na produção escrita da LE. Elementos anafóricos como pronome demonstrativo, possessivo, relativo, sujeito (uso incorreto e omissão) e artigo (uso incorreto e omissão) provaram ser uma das causas de transferência negativa, pois uma tradução literal de orações com o uso desses elementos possivelmente resultaria em erros, já que suas regras e normas na LM, muitas vezes, diferem das regras da LE.

A capacidade limitada de argumentação dos aprendizes na nossa análise provou ser também um fator de dificuldade tanto nas produções da LE como nas produções da LM.

Os dados em geral fornecem evidências em favor da tese de que o nível de desenvolvimento da LM é um fator significativo no desenvolvimento da LE/L2, tese apoiada pelo lingüista Jim Cummins (1981) conforme nossa parte teórica. É importante lembrar que embora muitas composições boas na LM não implicassem necessariamente em bons resultados na LE, a linguagem popular na LM desprovida de qualquer respeito às normas gramaticais, constatada através de traduções, foi um fator responsável pelos erros. A idéia de que a aprendizagem é sempre construída em uma base parece se confirmar.

Por fim, queremos salientar que o conhecimento da LM deve ser aproveitado como um importante recurso na aprendizagem de línguas. Não parece haver relevância pedagógica no contexto escolar. A língua materna não é metodologicamente estruturada no ensino de línguas. Alguns professores acreditam que, apesar de fazer parte do processo de aquisição, a LM é apenas entendida como um dos fatores importantes na aprendizagem de língua estrangeira.

Dessa forma, este trabalho pode resultar em uma contribuição não somente para os professores de língua estrangeira, mas também para os aprendizes, alertando-os da importância do nível de conhecimento da língua materna no processo ensino/aprendizagem de línguas. A língua materna tem importância fundamental na aquisição/aprendizagem e, por isso, deve ser revista e interpretada como um fator facilitador.

Concluimos por hora que essa análise nos conduz a uma reflexão mais profunda e abrangente a respeito do ensino/aprendizagem da produção escrita na LE.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Glossário de Lingüística Aplicada**. Campinas: Pontes, 1998.
- ARAÚJO, U. **Tessitura textual: coesão e coerência como fatores de textualidade**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2002.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 32 ed. São Paulo: Nacional, 1995.
- BORGES, H. A. **Revista Desempenho: revista dos mestrandos em linguística aplicada da universidade de Brasília**, Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2002. Anual. ISSN 1677-9797.
- \_\_\_\_\_. **A influência das estratégias afetivas no processo de ensino/aprendizagem de línguas**. Brasília, 2001. 141 p. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília.
- BROWN, D. H. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- CÂMARA JR., J. M. **Manual de expressão oral e escrita**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CARVALHO, E. H. **O uso das técnicas da abordagem lexical no ensino de vinte e um marcadores de discurso da língua inglesa**. Brasília, 2004. 170 p. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.
- CEBEY, M. D. M. **O modo do irreal: uma radiografia da interlíngua de brasileiros aprendendo Espanhol com foco no subjuntivo**. Brasília, 2002. 117 p. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.
- CHAROLLES, M. **Introduction aux problèmes de la coherence des texts, in Langue Française**. Besançon, 1978.
- COLE, S. **The use of L1 in communicative english classrooms**. 1998. Disponível em: <http://www.jalt-publications.org/> Acesso em: 30 de novembro 2006.



CORDER, S.P. Error Analysis. In: **Howatt, A. Techniques in Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, 1974.

\_\_\_\_\_. Idiosyncratic dialects and error analysis. In: **International Review of Applied Linguistics**. Vol 9, 1971.

COSTA, P. S. L. **A utilização da língua materna no ensino de Inglês/LE em níveis iniciais no contexto de uma escola pública de línguas**. Brasília, 2004. 128 p. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.

CUMMINS, J. **Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment**. *Applied Linguistics*, vol. 2. Clevedon, 1981a.

\_\_\_\_\_. **The role of primary language development in promoting educational success for language minority students**. In August. D. & K. Hakuta. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Sacramento, CA: California Department of Education. Los Angeles, 1981b.

\_\_\_\_\_. **The Cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age question**. TESOL Quarterly 14. England, 1980.

\_\_\_\_\_. **Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?** Canada, University of Toronto, 2004. Disponível em [www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm](http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm). Acesso em 25 de março 2006.

CUNHA, J. **Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DE HAAN, P.; K. V. E. **The development of writing in English and Spanish as foreign languages**. In: *Assessing Writing*, Disponível em: <http://www.let.kun.nl/~p.dehaan/abstracts.php#future>. Acesso em 10 novembro 2004.

DULAY, H; Burt, M & Krashen, S. **Language two**. London: Oxford University Press, 1982.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. In: Wirreoxk, M. *Handbooks of research on teaching*. 3.ed. NY: Macmillan PC, 1986.

FÁVERO, L. L. **Coessão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua Y análisis de errores en el aprendizaje de Español lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.

FLOWER, L.; HAYES, J.R. **A cognitive process theory of writing**. *College Composition and Communication*. Vol.32. USA, 1981. Disponível em [www.jstor.org](http://www.jstor.org). Acesso em: 30 de março de 2006.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

GASS, S & SCHACHTER, J. **Linguistic perspectives on Second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GOMES, VAZQUEZ P. F. **Características da interlíngua oral de estudantes de Letras/Espanhol em anos finais de estudo**. Brasília, 2002. 184 p. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.

HARLEY, B. et al. **The development of second language writing**. USA: Cambridge University, 1990. p.158-174.

HARMERS, J & BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. New edition London: Longman, 1991.

HOFFMAN, J. **Avaliando redações: da escola ao vestibular**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOLLAENDER, A.; SANDERS, S. **Keyword: A complete English course**. São Paulo: Moderna, 1995.

HYMES, D.H. **On communicative competence**. In: PRIDE, J.B & HOLMES J. (Org.) *Sociolinguistics*. Hamondsworth: Penguin, 1972.

IMTIAZ, S. Ph.D. **Exploring the strategies used by second and foreign language learners of English**. Language in India. Vol. 3, 2004. Disponível em: [www.languageinindia.com](http://www.languageinindia.com). Acesso em 03 abril 2006.

KOCK, I. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Prentice Hall International, 1987.

KROLL, B. **Second language writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LADO, R. **Linguistics across culture**. Anna Arbor: University of Michigan Press, 1957.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Lingüística Aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. **Teaching grammar: Teaching English as a second or foreign language**. 2 ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, J. **Linguistics semantics: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MATEUS, M. H. M. et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 1983.

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: [www.ines.org.br](http://www.ines.org.br). Acesso em 02 fevereiro, 2006.

McCARTHY, M; O'DELL, F. **English vocabulary in use Upper- intermediate**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza oficial e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de língua**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MYLES, J. **Second language writing and research: the writing process and error analysis in student texts**. Canada: Queen's University Press, 2002. Disponível em: [www.kyot-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej22/toc.html](http://www.kyot-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej22/toc.html). Acesso em 10 outubro, 2005.

NATION, P. **The role of the first language in foreign language learning**. Victoria University of Wellington, New Zealand. Disponível em: <http://www.asian-e-fl-journal.com>. Acesso em 22 de maio, 2006.

NICOLA, J. de **Gramática da palavra, da frase, do texto**. São Paulo: Scipione, 2004.

NUNA, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

ODLIN, T. **Language transfer**. New York: Cambridge University Press, 1989.

- NETO, P. C.; INFANTE, U. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2003.
- QUIRK R.; GREENBAUM S. **A university grammar of English**. University of London: Longman, 1973.
- RAIMES, A. **Language proficiency, writing ability and composing strategies: A study of ESL college student writers**. Source/journal: *Language Learning*, 37, 439-468. Disponível em: [www.eric.gov/ericwebportal](http://www.eric.gov/ericwebportal) Acesso em 20 de Abril, 2006.
- RINGBOM, H. **The role of the first language in foreign language learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.
- RIVERS, W. M. **Psicologia e o ensino de línguas**. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.
- SANTOS, L. M. **Análise de fossilização de aspectos segmentais e suas prováveis causas: um estudo realizado com professores luso-falantes brasileiros da língua inglesa**. Brasília, 2001. 218 p. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.
- SALINAS, A. **A interlíngua na escrita de brasileiros alunos de nível avançado de Espanhol**. Brasília, 2002. 142 p. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.
- SANTANA, M. **The role of L1 in the acquisition of L2: a psychological approach**. Brasília, 1998. 134 p. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.
- SELINKER, L. **Interlanguage IN: IRAL**, V.X/3. Heidelberg. Julius Groos. Verlag, 1972.
- SWAN, M. **Practical English usage**. Oxford University Press, 1980.
- TERRA, E. **Minigramática da Língua Portuguesa**. 9 ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Práticas de linguagem: leitura e produção de texto: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2001.

THEWLIS, S. **Grammar dimensions: form, meaning and use.** 2 ed. San Francisco: State University Press, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBSTER'S A. M. **Webster's new collegiate dictionary.** Massachusetts: Company Springfield, 1983.

WIDDOWSON, H. **O Ensino de línguas para a comunicação.** Campinas: Pontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Teaching language as communication.** Oxford: Oxford University Press, 1978.

WOLFERSBERGER, M. **L1 to L2 writing process and strategy transfer: a look at lower proficiency writers.** Brigham Young University, 2003. Disponível em: <http://www-writing.berkeley.edu:16080/TESI-EJ/ej26/a6.html>. Acesso em dia março 2005.

# Anexos

## Anexo I- Correções de composições LM



## COMPOSITION

Student's name:

T O I

Teacher's name:

Class:

A3

Date:

4/4/06

## A mulher no mercado de trabalho

Durante anos a figura feminina acostuma-se com a situação submissa, com relação ao homem, ao trabalho, ao mundo, à vida. Desde os tempos mais remotos <sup>nos</sup> as quais mulheres trabalhavam em casa cuidando das crianças e do marido. Hoje em dia podemos atribuir a tal comportamento uma das múltiplas razões a multifacetação da mulher.

Essa vez que cada vez mais ocupa, juntamente, com força e muito esforço, um lugar no mercado de trabalho, é o mesmo que depois de uma exaustiva jornada, cuida dos filhos para a formação de futuros cidadãos. Uma tarefa árdua que desde ~~de~~ sempre esteve incumbida às mulheres.

Portanto, as mulheres no mercado de trabalho, estão estudando mais para inserir-se em espaço, preponderantemente masculino, afim de equiparar-se a eles e assim atingirem total isonomia, este processo já ocorre de fato, embora a pouco tempo reconhecido.

Implicações futuras

1) Evite palavras redundantes ou supérfluas.

3) Preste atenção com a concordância:

4) Seja mais simples e procure fortalecer seus argumentos com fatos.

## COMPOSITION

5,0

Student's name:

T. O. J.

Class:

A3

Teacher's name:

Date:

4/4/06

## A mulher no mercado de trabalho

9. Durante anos a figura feminina acostumou-se com a situação submissa, com relação ao homem, ao trabalho, ao mundo, à vida. Desde os tempos mais remotos as quais mulheres trabalhavam em casa cuidando das crianças e do marido. Hoje em dia podemos atribuir a tal comportamento uma das múltiplas razões a multiplicitação da mulher.

Essa vez que cada vez mais ocupa, juntamente, com força e muito esforço um lugar no mercado de trabalho, é o mesmo que depois de uma exaustiva jornada, cuida dos filhos para a formação de futuros cidadãos. Uma tarefa árdua que desde de sempre esteve incumbida às mulheres.

Portanto, as mulheres no mercado de trabalho, estão estudando mais para inserir-se em espaço, preponderantemente masculino <sup>a fim de</sup> equipara-se a eles e assim atingirem total isonomia, este processo já ocorre de fato, embora a pouco tempo reconhecido.

Edições desconhecidas

## COMPOSITION

(6)

4,0

## COMPOSITION

Student's name:

T.O.2

Teacher's name:

Class: A3

Date: April 3<sup>rd</sup>, 2008

## Mulheres de trabalho

É fato que atualmente as mulheres ocupam lugares no mercado de trabalho que a alguns anos seria uma realidade inimaginável, desde a <sup>desprezamento</sup> ~~exclusão~~ histórica de que o papel da mulher na sociedade seria apenas de mãe e esposa. As mulheres foram criadas para serem boas donas de casa, a cuidar para os filhos e se submeter aos maridos. Já os homens foram instruídos a aceitar essa precária idéia e escolher apenas as mulheres que se enquadram nesse perfil.

Contudo, nos tempos modernos as coisas estão mudando. Hoje em dia as mulheres tem uma concepção mais ampla de que podem e não fazer. Elas não se contentam com o que lhes é imposto, e procuram fazer o desejado. A maioria das mulheres modernas conseguem desempenhar o papel de mãe, esposa e mulher de negócios. Elas desempenham funções que eram de monopólio masculino, e que hoje podem ser realizadas da mesma forma por mulheres, e isso em todas as áreas, des-



## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

de gestão em empresas até, às vezes, conside-  
radas braçais, como por exemplo em constru-  
ções.

A realidade é que a mulher consegue  
uma multi-funcionalidade que poucos ho-  
mens são capazes de alcançar, e isso faz  
com que a cada dia ela adentre mais e  
mais nesse competitivo mundo dos negócios.  
É isso comprova que a capacidade do ser  
humano independente do sexo, raça, ou qualquer  
outro tipo de tabu que a sociedade estabeleça.  
A posição de cada um no "mundo" depende  
muito mais da força de vontade que ele  
apresenta.

Conclusão ou continuação?

## COMPOSITION

Student's name: |  
Teacher's name: |

T. O. 2

Class: A3

Date: April 3<sup>rd</sup>, 2008

### Mulheres de trabalho

80  
70

conte

É fato que atualmente as mulheres ocupam lugares no mercado de trabalho, e que há alguns anos seria uma realidade inimaginável, devido à crença histórica de que o papel da mulher na sociedade seria apenas de mãe e esposa. As mulheres foram criadas para serem boas donas de casa, <sup>para</sup> cuidar dos filhos e se submeter ao marido. Já os homens foram instruídos a aceitar essa precária ideia e escolher apenas as mulheres que se enquadram nesse perfil.

Contudo, nos tempos modernos as coisas estão mudando. Hoje ~~em dia~~ as mulheres têm uma concepção mais ampla do que podem ou não fazer. Elas não se contentam com o que o homem é incapaz de fazer e desejam <sup>por quê?</sup> fazer a maioria das mulheres modernas querem desempenhar o papel de mãe, esposa e mulher de negócios. Elas desempenham funções que eram de monopólio masculino, e que hoje podem ser realizadas da mesma forma por mulheres, e isso em todas as áreas de

COMPOSITION



Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T.03

Class: \_\_\_\_\_  
Date: April 3th

A lidnanca da mulher no mercado de trabalho  
Trabalhar a cada dia tem sido mais e mais  
necessario. Homens e mulheres lutam por uma posicao  
no mercado de trabalho onde a publica da mulher  
tem ganhando lidnanca

Esse e o tempo em que as mulheres foram de  
todas as partes para os servicos domesticos e preparadas  
para o casamento. Mas agora cada vez mais lidnanca  
foram impoestas e outras atividades, e agora onde  
antes era impossivel, por a sociedade imaginou  
o "sexo frágil" e desmpeiram tão logo quanto a  
qualquer atividade que se possa fazer, e  
em alguns casos até mais que isso.

Uma das causas das mulheres e devido toda  
a sua busca de "verdade de viver" e mostrar o que  
são capazes de fazer a satisfação de qualquer ati-  
vidade que para a sociedade cobria a sua honra.  
Porque que elas estão cada vez mais intensificadas  
de que se passa no mundo na sociedade e mostram  
uma enorme potencial

Usa 11 tente escrever períodos <sup>antes = produtividade</sup> necessarios  
2) Desemulva os períodos com suas  
Características.





3,0



COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_

T.03

Class: \_\_\_\_\_

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

April 2th

80

...u vai dizer?

A lidnanca da mulher no mercado de trabalho. Trabalho a cada dia tem sido mais e mais necessário. Homem e mulheres lutam por uma posição no mercado de trabalho sendo a presença da mulher sem nenhuma lidnanca.

Isso é o tempo em que as mulheres trabalham todas as vezes para os serviços domésticos de preparação para o ensino, elas estão cada vez mais lidando com as outras atividades, como trabalho que antes chiam responsabilidade na sociedade. Imagine a "mãe ideal" e disponibilizar trabalho quanto a qualquer atividade de trabalho em alguns casos até mulheres que trabalham.

...na ...  
...na ...  
...na ...

...que a presença das mulheres é de grande ajuda na força de trabalho de homens e mulheres o que não capaz de obter a satisfação de qualquer atividade que essa sociedade cobria a um homem.  
Porque elas estão cada vez mais atendidas em que se passa no mundo no trabalho e trabalham um trabalho essencial.

Pensei que iria concluir?  
Procure introduzir uma ideia, argumentá-la e concluí-la. OX!





~~3.0~~  
~~2.0~~

T

mes

na

tor

l.

to

o

apenas  
L\*

mor

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

Evite o uso da 1ª pessoa em texto opinativo. Falhou coesão entre as ideias tornando os trechos confuso. O uso inadequado de alguns termos (p.e, onde) também foi observado.

*[Handwritten signature]*

## COMPOSITION

Student's name: T.04

Teacher's name:

Class: A3

Date: 03/04/06

A mulher no mercado de trabalho  
 O mundo descobriu a mulher; seu dinamismo, seu capricho e perfeccionismo em tudo o que faz. O Brasil tem se mostrado um país em evolução. Sobre esse aspecto, o mercado conta com cada vez mais mulheres em cargos importantes e as mulheres estão em grande quantidade na máquina do governo.

Hoje, notam-se mulheres em profissões essencialmente masculinas, Motoristas, mecânicas, presidentes de empresas, médicas, e Chefes de família. Seguem adiante com sua jornada dupla, são mães esposas, trabalhadoras que buscam o seu espaço num mercado machista e desigual.

Estamos evoluindo, mas ainda é pouco, ainda há preconceito, desigualdade salarial, precisamos rever os nossos conceitos e perceber que a mulher é tão competente quanto um homem, que o nosso país, por ser um país feminista? precisamos descobrir a força da mulher e as mulheres precisam se descobrir e lutar para que seus direitos sejam respeitados. A mulher precisa provar que é a grande descoberta do Milênio?

Dr. Também acredito em generalidades

seus:

1) O Brasil é um país feminista

2) A mulher é a grande descoberta

## COMPOSITION

5P.

Student's name:

104

Class:

A3

Teacher's name:

Date: 03/04/06

momento  
 importantes  
 de

A mulher no mercado de trabalho  
 O mundo descobriu a mulher; seu dinamismo,  
 seu capricho e perfeccionismo em tudo o que faz.  
 O Brasil tem se mostrado um país em evolução  
 sobre esse aspecto, o mercado conta com cada  
 vez mais mulheres em cargos importantes e as  
 mulheres estão em grande quantidade na máquina do  
 governo.

Hoje nota-se mulheres em profissões essencialmente  
 masculinas. Motoristas, mecânicas, presidentes de  
 empresas, médicas e chefes de família. Seguem  
 adiante com sua jornada dupla, são mães  
 esposas; trabalhadoras que buscam o seu espaço  
 num mercado machista e desigual.

Estão evoluindo mas ainda é pouco, ainda  
 há preconceito, desigualdade salarial, precisam  
 vencer os nomes conceitos e perceber que a mulher  
 é tão competente quanto um homem, que o  
 nosso país, por ser um país jurássico precisa  
 descobrir a força da mulher e as mulheres pre-  
 cisam se descobrir e lutar para que seus  
 direitos sejam respeitados. A mulher precisa pro-  
 var que é a grande descoberta do milênio.

Faltou estrutura de texto dissertativo.

## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T.04

Class: A3

Date: 03/04/26

3.5  
A mulher no mercado de trabalho  
 O mundo descobriu a mulher; seu dinamismo, seu capricho e perfeccionismo em tudo o que faz. O Brasil ~~também~~ se mostrou um país em evolução <sup>nesse</sup> ~~sobre esse~~ aspecto. O mercado <sup>de trabalho</sup> conta com cada vez mais mulheres em cargos importantes ~~e as~~ <sup>elas</sup> ~~mulheres~~ estão em grande quantidade na máquina do governo.

Agora notam-se mulheres em profissões <sup>antes</sup> essencialmente masculinas: ~~Historistas~~ <sup>questionáveis</sup> mecânicas, presidentes de empresas, médicas e Chefas de família. Seguem adiante com sua jornada dupla, são mães esposas; trabalhadoras que buscam o seu espaço num mercado ~~trabalhista~~ e desigual.

Estamos evoluindo, mas ainda é pouco, <sup>ainda</sup> há preconceito, desigualdade salarial. Precisamos vencer os nossos conceitos e perceber que a mulher é tão competente quanto um homem, que o nosso país, ~~para ser~~ um país <sup>jurídico</sup>, precisa descobrir a força da mulher e ~~as mulheres~~ <sup>elas</sup> precisam se descobrir e lutar para que seus direitos sejam respeitados. A mulher precisa provar que é a grande descoberta do milênio.

Ideias coerentes. Fiz a observação sobre



## COMPOSITION

A3

Student's name:

T.05

Class: I N A308

Teacher's name:

Date: April, 3rd

A mulher no mercado de trabalho

Com o passar dos anos, a mulher tem ganhado cada vez mais espaço no mercado de trabalho. Isso tem ocorrido por causa de vários preceitos que foram vencidos.

Seu principal mérito foi o de obter os direitos do voto. A partir dele, foi-se obtendo cada vez mais a independência da mulher.

Hoje em dia, elas ocupam mais do metade das cargos disponíveis em alguns estados do Brasil, e, em alguns países, ocupam cargos importantes, como é o caso dos Estados Unidos, Inglaterra e Colômbia.

Com muito coragem, as mulheres vencem preconceitos de uma sociedade machista e, apesar de sua remuneração ser inferior ao do seu sexo oposto, têm mostrado uma força de vontade e superações (inferiores) superiores a de qualquer homem. Existe uma frase perfeita para descrever esta situação: "Atrás de um grande homem existe uma grande mulher".

Obs: Entre generalizações e períodos longos  
2) tente fortalecer sua tese com argumentos sólidos.



COMPOSITION

Student's name: T. 10  
Teacher's name:

Class: 11A3 18  
Date: 04/10/2006

6,0

A mulher no mercado de Trabalho  
Nos dias atuais não é novidade vermos  
mulheres ganhando, cada vez mais, espaço dentro  
do mercado de Trabalho. É isso é muito impor-  
tante, pois nos mostra a nos mostra a  
nossa capacidade de crescer e conquistar:  
aquilo que, em tempos antigos, parecia "impos-  
sível".

concluir ou  
concluir  
concluir

É natural que, ainda hoje, enfrentemos  
algun tipo de preconceito machista em relação  
a lugares de chefia que, antes, pareciam ser  
ocupados apenas por homens. Porém, as  
mulheres têm crescido e buscado por contin-  
tas crescentes dentro de ~~mercado~~ ~~em busca~~  
~~de~~ ~~sucesso~~ ~~profissional~~ ~~de~~ ~~sucesso~~

Capacidade é algo que está dentro de  
nós, e a cada dia precisa ser desenvolvida.  
As mulheres têm feito isso de forma especial,  
porque crescer dentro do mercado de Trabalho  
para nós é mais do que projeção, é  
conquista feminina e demonstração de igual  
capacidade e poder e responsabilidade.  
Direitos iguais para homens e mulheres dentro do  
mercado de Trabalho é algo que se conquista.

conclusão fraca  
sequencia de argumentos

## COMPOSITION

Student's name: T. H.

Teacher's name:

Class: A3

Date:

Assunto da moda é a mulher no mercado de trabalho. Desde sua entrada no recém criado mercado de trabalho, que se discute a importância da mulher em seu desenvolvimento e o preconceito gerado em relação a elas uma força de trabalho.

Uma grande questão que salta aos de pronto é qual o motivo de elas, em se tratando de mesma função, ganham menos do que eles? - Isso acontece por preconceito. Uma vez que não é o sexo a definir a capacidade.

Verdade é que isso tem mudado. Apesar de muita luta e a passos de formiga, mas tem-se alterado uma realidade. Desde que foram quem medar rios por fazerem greve, as mulheres continuam querendo direitos de igualdade, por exemplo, décimo terceiro salário, férias; e, também, o reconhecimento a suas especificidades, como, apresentarem-se mais antes dos homens devido a sua dupla jornada de trabalho (trabalho e família), licença maternidade.

Muito ainda há por ser feito. Não só a mulher como toda a classe trabalhadora ainda é muito explorada por um modelo econômico que

Obs: Não use bordas as frases feitas

2) Construa seus parágrafos com tópicos diferenciados. - similares as construir frases.

## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

aí se instalou. O que não se pode fazer é en-  
zarmos os braços — homens e mulheres — e espe-  
rar que a melhora caia do céu. Respeito é  
um assunto que deve sempre estar na me-  
da.



## COMPOSITION 30

Student's name: T. H.

Class: A3

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Assunto da moda é a mulher no mercado de trabalho. Desde sua entrada no ~~mercado~~ mercado de trabalho, que se discute a importância da mulher em seu desenvolvimento e o preconceito gerado em relação a elas uma força de trabalho.

Uma grande questão que salta aos de pronto é qual o motivo de elas, em se tratando de mesmas funções, ganham menos do que eles? - Que preconceito. Uma vez que não é o sexo a definir a capacidade.

Verdade é que isso tem mudado. Ao custo de muita luta e a passos de formiga, mas tem-se alterado essa realidade. Desde que foram quemodas vivas por fazermos greve, as mulheres ~~com~~ têm ~~quiseram~~ direitos de igualdade, por exemplo, ~~dicimo~~ ~~tercino~~ salários e férias; e, também, o reconhecimento a suas especificidades, como, aparentemente ~~se~~ mais antes dos homens dividido a sua dupla jornada de trabalho (trabalho e família), licença maternidade.

Muito ainda há por ser feito. Não só a mulher como toda a classe trabalhadora ainda é muito inspirada por esse modelo econômico que

## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

ai se instalou. O que não se pode fazer é en-  
zamar os braços — homens e mulheres — e espe-  
rar que a melhora seja de céu. Respeito é  
~~um~~ um assunto que deve sempre estar na me-  
da.

Texto confuso, ideias sem desenvolvimento,  
várias frases sem desenvolvimento!

## COMPOSITION

Student's name: I. H.Class: A3

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Título

O assunto da moda é a mulher no mercado de trabalho. Desde sua entrada no recém criado, mercado de trabalho que se discute a importância da mulher em seu desenvolvimento e o preconceito grande em relação a elas uma força de trabalho.

Uma grande questão que salta aos de pronto é qual o motivo de elas, em se tratando de mesma função, ganham menos do que eles? Isso acontece por preconceito. Uma vez que não é o sexo o definidor da capacidade.

Verdade é que isso tem mudado. Apesar de muita luta e a passos de formiga, mas tem-se alterado essa realidade. Desde que <sup>as</sup> mulheres quiseram viver por fazerem greve, as mulheres <sup>foram</sup> quiseram <sup>disputar</sup> direitos de igualdade, por exemplo, recebem melhores salários, férias, e, também, o reconhecimento a suas especificidades, como o aperfeiçoamento <sup>antes</sup> mais antes dos homens devido à sua dupla jornada de trabalho (trabalho e família) e licença maternidade.

Muito ainda há por ser feito. Não só a mulher como toda a classe trabalhadora ainda é muito explorada por um modelo econômico que

seu ... ..

## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

ai se instalou. O que não se pode fazer é en-  
zarmos os braços — homens e mulheres — e espe-  
rar que a melhora laic do céu. Respeito é  
um assunto que deve sempre estar na me-  
da.

A conclusão desviou seu foco inicial: a  
mulher no mercado de trabalho

## COMPOSITION

- Obs: 1) Evite palavras ou expressões supérfluas.  
2) tenha maior preocupação com a adequação das palavras.  
3) Evite períodos demasiadamente longos.

→

(

a

mud

parte

logia

merc

mui

hores

rece

to

temp

peto

mer

De

cidade

dado

nao

miri

loris

de m

excel

clar

e a



## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T. 12

Class: A3

Date: 3<sup>rd</sup> April 2022

30/4  
A inserção da mulher no mercado de trabalho  
O mundo no qual vivemos <sup>lliché</sup> (temo poder-se-ir pagar do mérito de <sup>entre</sup> <sup>presenciado</sup> <sup>plis</sup> <sup>ta</sup>) tem presenciado a mudança de muitos valores e princípios. Alguns têm mudado para melhor e outros têm piorado, depende do ponto de vista de cada um. Temos vivido a era da tecnologia que vem seguida de uma competitividade no mercado de trabalho e, como diz uma frase conhecida por muitos, <sup>nele!</sup> no mercado de trabalho só há lugar para os melhores, ou seja, não adianta ser bom em alguma coisa, é necessário esforço para ser "o melhor".

Nesse contexto de competição profissional, há um facto importante que revolucionou a sociedade desde ~~os~~ tempos da Revolução Industrial na Inglaterra: as grandes e competentes mulheres passaram a atuar com muito êxito no mercado de trabalho, causando até inveja ~~em~~ <sup>em</sup> alguns homens. De fato, a mulher tem impressionado cada vez mais a sociedade com a sua eficiência, habilidade, competência e capacidade de desenvolver um excelente trabalho.

Lamentavelmente, ainda presenciamos uma sociedade machista que luta para não reconhecer o profissionalismo feminino, com isso até hoje há discriminações e diferenças salariais entre mulheres e homens. Isso prova a falta de caráter de muitos <sup>em</sup> ~~de~~ reconhecer e assumir que a mulher é ~~uma~~ <sup>uma</sup> excelente profissional. Não é preciso duvidar dessa excelência, elas estão presentes nos mais diversos setores de trabalho e a tendência é aumentar esse domínio, porque com tanta

Muito bom, apesar do deslize no início  
do texto.

SP

6,0

COMPOSITION

Student's name: T. J. 2  
Teacher's name:

Class: A3  
Date: 3rd April 2022

uma mulher  
de longe

A inserção da mulher no mercado de trabalho  
O mundo no qual vivemos tem presenciado a mudança de muitos valores e princípios, alguns têm mudado para melhor e outros têm piorado, dependendo do ponto de vista de cada um. Temos vivido a era da tecnologia que vem seguida de uma competitividade no mercado de trabalho e como diz uma frase conhecida por muitos, no mercado de trabalho só há lugar para os melhores, ou seja, não adianta ser bom em alguma coisa, é necessário esforço para ser o melhor.

Neste contexto de competição profissional, há um fato importante que revolucionou a sociedade desde os tempos da Revolução Industrial na Inglaterra, as grandes e competentes mulheres passaram a atuar com muito êxito no mercado de trabalho, causando até inveja em alguns homens. De fato, a mulher tem impressionado cada vez mais a sociedade com a sua eficiência, habilidade, competência e capacidade de desenvolver um excelente trabalho.

em  
documentos  
mas  
discriminação

lamentavelmente, ainda presenciamos uma sociedade machista que luta para não reconhecer o profissionalismo feminino, com isso até hoje há discriminação e diferenças salariais entre mulheres e homens. Isso prova a falta de caráter de muitos em reconhecer e assumir que a mulher é sim, uma excelente profissional, não é preciso duvidar dessa excelência, elas estão presentes nos mais diversos setores de trabalho e a tendência é aumentar esse domínio porque com tanta



## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T-13

Class: IZNI1A308  
Date: April, 3<sup>rd</sup>

### A mulher no mercado de trabalho

Hoje em dia tem se tornado cada vez mais comum, a presença da mulher no mercado de trabalho. Mas nem mesmo por isso, o preconceito e as dúvidas quanto a capacidade do trabalho feminino tem deixado de existir.

Antigamente e durante muitos anos, a mulher não teve a liberdade nem de expressar suas vontades, só tinha o direito de exercer os trabalhos domésticos, e ser submissa ao marido. Os homens viam as mulheres como pessoas incapazes de exercer alguma função no mercado de trabalho, ainda hoje isso acontece, mas com muito menos frequência.

Atualmente, temos visto as mulheres, cada vez mais, ganhando seu espaço no mercado de trabalho. Podemos ver mulheres em cargos de chefia e, em algumas empresas elas são a maioria no quadro de empregados, pois sabem lidar melhor com certos problemas e são mais delicadas e sensíveis, quando necessário.

Contudo, podemos observar que a mulher está cada vez mais conquistando seu espaço no mercado de trabalho. Apesar do preconceito que infelizmente ainda existe, ela tem conseguido exercer seu trabalho muito bem e desempenhar seu papel de esposa e dona de casa.

Obs: tente fundamentar suas ideias com mais argumentos.

## COMPOSITION

8,0

Student's name:  
Teacher's name:

T 13.

Class: 7º ANA308  
Date: April, 3<sup>rd</sup>

## A mulher no mercado de trabalho

Hoje em dia tem se tornado cada vez mais comum a presença da mulher no mercado de trabalho. Mas nem mesmo por isso, o preconceito e as dúvidas quanto a capacidade do trabalho feminino tem deixado de existir.

Antigamente e durante muitos anos, a mulher não teve a liberdade nem de expressar suas vontades, só tinha o direito de exercer os trabalhos domésticos, e ser submissa ao marido. Os homens viam as mulheres como pessoas incapazes de exercer alguma função no mercado de trabalho, ainda hoje isso acontece, mas com muito menor frequência.

Atualmente, temos visto as mulheres, cada vez mais, ganhando seu espaço no mercado de trabalho. Podemos ver mulheres em cargos de chefia e, em algumas empresas elas são a maioria no quadro de empregados, pois sabem lidar melhor com certos problemas e são mais delicadas e sensíveis, quando necessário.

Contudo, podemos observar que a mulher está cada vez mais conquistando seu espaço no mercado de trabalho. Apesar do preconceito que infelizmente ainda existe, ela tem conseguido exercer seu trabalho muito bem e desempenhar seu papel de esposa e dona de casa.

Com os argumentos  
postei

<b>COMPOSITION</b>	
Student's name: <u>T. 13</u>	Class: <u>1011A308</u>
Teacher's name: _____	Date: <u>April, 3<sup>rd</sup></u>

5/10  
A mulher no mercado de trabalho  
Hoje em dia tem se tornado cada vez mais comum, a presença da mulher no mercado de trabalho. Mas nem mesmo por isso o preconceito e as diferenças quanto à capacidade do trabalho feminino têm deixado de existir.

Antigamente e durante muitos anos, a mulher não teve a liberdade <sup>de</sup> ~~de~~ de expressar suas vontades, <sup>se</sup> ~~se~~ tinha o direito de exercer os trabalhos domésticos, e ser submissa ao marido. Os homens viam as mulheres como pessoas incapazes de exercer alguma função no mercado de trabalho, ainda hoje isso acontece, mas com muito menos frequência.

Atualmente, temos visto as mulheres, cada vez mais ganhando seu espaço no mercado de trabalho. Podemos ver mulheres em cargos de chefia. Em algumas empresas elas são a maioria no quadro de empregados, pois sabem lidar melhor com certos problemas e são mais delicadas e sensíveis quando necessário.

Contudo podemos observar que a mulher está cada vez mais conquistando seu espaço no mercado de trabalho. Apesar do preconceito que infelizmente ainda existe, ela tem conseguido exercer seu trabalho muito bem e <sup>ao</sup> desempenhar seu papel de esposa e dona de casa.

vire →

se houver uma inversão.

cações

5/10

Texto com ideias repetitivas e muitos clichês.





**COMPOSITION**

Student's name: T. 14 710  
 Teacher's name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_  
 Date: \_\_\_\_\_

Super-mulheres

✓  
Bom

que,  
-se e  
dupla  
dever  
minir

"Todo dia ela faz tudo sempre igual", disse Chica Buarque, mas agora é ela que se sacode às seis horas da manhã. Pode-se dizer que somos hoje super-mulheres. Temos, no mínimo, rotina dupla de trabalho. Conquistamos muitos direitos, porém os velhos deveres atribuídos às mulheres continuam sendo exclusivamente femininos.

multo  
e age  
do 7  
ainda

Homens e mulheres iguais. Bem, esta é uma realidade muito distante. A mulher foi inserida no mercado de trabalho e agora ela trabalha 12 horas por dia, aproximadamente. Além do trabalho fora de casa existe todos os deveres domésticos, e ainda assim ganhamos menos que os homens.

lava,  
seus  
ma  
home

A mulher contemporânea é completamente incrível, de lava, passa, cozinha, trabalha, divide as despesas igualmente com seus eventuais parceiros. E com tantas coisas a fazer ela ainda encontra tempo para estudar, manter-se atualizada e bonita para os homens que dizem que lhe deram algum direito.

não  
a n  
ela  
sua,  
tos

A abertura do mercado de trabalho para as mulheres não é equiparação de direitos, mas é um bom começo. Quando a mulher se libertar dos preconceitos que a acorrentam ela será enfim uma super-mulher. Pois nada adianta mostrar sua força no trabalho e continuar acuada pelo machismo. Direitos e deveres iguais, é isso que todas queremos.

## COMPOSITION

Student's name: T. 14

Teacher's name

Class:

Date:

## Super-mulheres

6/5  
 "Todo dia ela faz tudo sempre igual", disse Chico Buarque, mas agora é ela que se sacode às seis horas da manhã. Pode-se dizer que somos hoje super-mulheres. Tempos, no mínimo, rotina dupla de trabalho. Conquistamos muitos direitos, porém os velhos deveres atribuídos às mulheres continuam sendo exclusivamente femininos.

Homens e mulheres iguais. ~~Com, esta~~ é uma realidade muito distante. A mulher foi inserida no mercado de trabalho e agora ~~de~~ trabalha 12 horas por dia, aproximadamente. Além do trabalho fora de casa existem todos os deveres domésticos, e ainda assim ganhamos menos que os homens.

A mulher contemporânea é completamente incrível, ela lava, passa, cozinha, ~~trabalha~~, divide as despesas igualmente com seus ~~eventuais~~ parceiros. E com tantas coisas a fazer, ela ainda arruma tempo para estudar, manter-se atualizada e bonita para os homens que dizem que lhe deram algum direito.

A abertura do mercado de trabalho para as mulheres não é equiparação de direitos, mas é um bom começo. Quando a mulher se libertar dos preconceitos que a acorrentam ela será enfim uma super-mulher, pois nada adianta mostrar sua força no trabalho e continuar acuada pelo machismo. Direitos e deveres iguais, é isso que todas queremos.

vire →

A ideia de fazer uma dissertação com  
ares poéticos é ótima. Seu maior problema  
foi em relação ao foco narrativo, que oscilou  
constantemente entre 1º e 3º pessoas. Decida-se!



## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_

116

Class: J 81/1308

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

A mulher no mercado de trabalho

Por longo dos anos o trabalho tem se mostrado uma atividade exclusiva dos homens. E durante muito tempo essa tradição permaneceu imutável sem que houvesse a situação das mulheres no mercado de trabalho.

Mas foi a partir da Revolução Industrial que esse quadro começa a mudar. A necessidade de mão-de-obra nas indústrias, que foi criada deliberadamente, tornou-se indispensável a situação das mulheres. O mercado de trabalho, foi se tornando uma preocupação não exclusivamente dos homens, mas também das mulheres que se empinham para garantir <sup>seu</sup> seu espaço.

Atualmente, as mulheres têm se preparado para o mercado de trabalho: equiparando-se aos homens. As atividades de lar que antes eram exclusivas <sup>das</sup> suas, têm sido deixadas de lado ou compartilhadas com o cônjuge para que haja disponibilidade de tempo para que as mulheres dediquem-se ao estudo que é um requisito indispensável para o trabalho, e ao trabalho fora de casa.

Obs. Certo número de páginas deve ser escrito por preleções ou similares.



COMPOSITION

Student's name: 116  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

Class: 18N/1308  
Date: \_\_\_\_\_

A mulher no mercado de trabalho 610

No longo dos anos, o trabalho tem se mostrado uma atividade exclusiva dos homens. E durante muito tempo, essa tradição permaneceu imutável sem que houvesse a situação das mulheres no mercado de trabalho.

Mas foi a partir da Revolução Industrial que esse quadro começa a mudar. A necessidade de mão-de-obra nas indústrias, que vai crescendo deliberadamente, tornou-se indispensável a situação das mulheres. O mercado de trabalho, que se tornava uma preocupação não exclusivamente dos homens, mas também das mulheres, que se empenham para garantir lhes seu espaço.

Atualmente, as mulheres têm se preparado para o mercado de trabalho, equiparando-se aos homens. As atividades do lar que, antes, eram exclusivas suas, têm sido deixadas de lado ou compartilhadas com o cônjuge para que haja disponibilidade de tempo <sup>em casa</sup> para que as mulheres dediquem-se ao estudo, que é um requisito indispensável para o trabalho, se os trabalhos' para de casa.

Conclui-se

## Anexo II- Correções de composições LE

<b>COMPOSITION</b>	
Student's name: <u>T.C.L</u>	Class: <u>A3</u>
Teacher's name: _____	Date: <u>April 13<sup>th</sup></u>

Title?

When someone learn<sup>1</sup> a new language it is a little part of the world that (show for ourselves)<sup>2</sup>. It is the beginning of our knowledge develop<sup>3</sup>. The true contact with original books in their national<sup>4</sup> language it is a kind of pleasure that only the reader can feel and great<sup>5</sup> opportunities to develop our ideas without other<sup>6</sup> opinions.

Learning<sup>7</sup> a foreign language, we have a wide<sup>8</sup> chances to work in a big<sup>9</sup> centers where few people can go. It is a good way to change for better our financial life. And we can get it just studying<sup>10</sup>.

Other<sup>11</sup> language improve<sup>12</sup> our communication, develop<sup>13</sup> our self expression<sup>14</sup> because become<sup>15</sup> more easy<sup>16</sup> to have a conversation with anyone. Culturally<sup>17</sup> (transform us open-minded) and we start<sup>18</sup> to see outside problems that we likely<sup>19</sup> won't<sup>20</sup> see in normal situations.

Certainly, there is the most<sup>21</sup> reason for learning a foreign language the satisfaction that we have when we see a hard work become<sup>22</sup> great<sup>23</sup> in practise and change<sup>24</sup> our lives<sup>25</sup>. It is amazing.

- 1- WFS
- 2- I didn't get it..
- 3- "
- 4- SP
- 5- ?
- 6- SP
- 7- the other's ?
- 8- WS
- 9- S
- 10- SP
- 11- WW
- 12- WFS
- 13- WFS
- 14- makes
- 15- WS
- 16- what?
- 17- SP
- 18- replace it.
- 19- WW
- 20- WF
- 21- WF
- 22- SP

## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_

T. O L

Class: A3

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: April 19th

Title ??

(710)

When someone learns a new language, it is a little part of the world that show for <sup>themselves</sup> ~~ourselves~~. It is the beginning of our knowledge ~~develops~~. The true contact with original books in their national language it is a kind of 'pleasure' that only the reader can feel <sup>we can have</sup> and <sup>great</sup> opportunity to develop <sup>his</sup> ideas without other opinions.

Learning a foreign language we have <sup>means</sup> wide chances to work in big centers where few people can go. It is a good way to change <sup>for better</sup> our financial life! And we can get it just studying.

Another language improves our communication, develops our self expression because it become <sup>more</sup> easy to have a conversation with anyone. Culturally, it transforms us <sup>opens</sup> ~~opens~~ <sup>mind</sup> and we start to see outside problems that we likely won't see in normal situations.

Certainly, there is the most <sup>important</sup> reason for learning a foreign language: the satisfaction that we have when we see a hard work become great in practise and when changing our <sup>lives</sup> ~~lives~~. It is amazing.

COMPOSITION

Student's name: 1.02 - Class: A3  
Teacher's name: - Date: April 29<sup>th</sup>

Title ?

Nowadays everybody needs to learn a foreign language. When you know a foreign language, you have many options in your life. For example, if you learn other language, you can find a good job and you can travel to other countries, so you have more experiences than others. I think that if people have many experiences, consequently they become more responsible and intelligent.

Although many people study foreign languages, actually the most part of the people do not have money to this. In a country where people get hungry, foreign languages is a distant reality.

1 - WF

2 - SP

3 - S or P?



## COMPOSITION

Student's name: T. O. O.  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

Class: A3  
Date: April 29<sup>th</sup>

?? title

5.0

Nowadays everybody needs to learn a foreign language. When you know a foreign language, you have many options in your life. For example, if you learn other language, you can find a good job and you can travel to other countries, <sup>and</sup> you have more experiences than others. I think that if people have <sup>more</sup> many experiences, consequently they become more responsible and intelligent.

Although many people study foreign languages, actually the most part of the people do not have money to <sup>do so</sup> ~~do~~. In a country <sup>where</sup> people get hungry, foreign languages <sup>are</sup> a distant reality.

## COMPOSITION

Student's name: T. O. A.  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

Class: A3  
Date: April 29<sup>th</sup>

Nowadays everybody needs to learn a foreign language. When you know a foreign language, you have ~~many~~ <sup>more</sup> options in your life. For example, if you learn ~~the~~ <sup>another</sup> language, you can find a good job, ~~and you can~~ travel to other countries, ~~so you~~ <sup>and</sup> have more experiences than others. I think that if people have many experiences, consequently they become more responsible and intelligent.

Although many people study foreign languages, <sup>a greater number of people</sup> actually ~~the~~ most part of the people do not have money <sup>to</sup> ~~to~~ <sup>use</sup> ~~it~~. In a country <sup>where</sup> ~~where~~ people <sup>go</sup> ~~get~~ hungry, <sup>learning a</sup> foreign language is a distant ~~reality~~ <sup>dream</sup>.

48/50

## COMPOSITION

7.3

Student's name: T. 03

Class: \_\_\_\_\_

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

How learning a foreign language in Brazil

Nowadays, it's hard to get a job, <sup>2</sup>for this people try to improve your <sup>3</sup>curriculum, learn <sup>4</sup>another language is the one <sup>5</sup>way that you <sup>6</sup>improve it.

When you learn another language you can understand the culture or perhaps you get a chance to know another country. You should know two languages that you consider be <sup>7</sup>good. (In the beginning <sup>8</sup>of the history, english <sup>9</sup>is the most important language to day) <sup>10</sup>, spanish <sup>11</sup>too. I think in Brazil the education is not good to learn a language, means <sup>12</sup>at Public schools. last <sup>14</sup>year the government <sup>15</sup>try <sup>16</sup>to help <sup>13</sup>for this english <sup>19</sup>is not a <sup>19</sup>only language that student <sup>20</sup>can learn, <sup>17</sup>but they do not have teachers to teach spanish.

<sup>23</sup>Learn another language is important but we need more curriculum <sup>24</sup>to do it. People (need <sup>25</sup>to more pay attention) <sup>26</sup>about education and language <sup>27</sup>(kind of english and spanish) <sup>28</sup>

1- WF

7- - | to be

14- C

2- ww | ws

8- SP

15- SP

3- ww

9- C

16- wvt

4- WF

10- I don't understand it.

17- ws | ww

5- ww

11- C

18- C

6- not good

12- ww

19- ww

13- ww

20- P

→



COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

1.03

Class: \_\_\_\_\_  
Date: \_\_\_\_\_

How learning a foreign language in Brazil

(5.0)

Nowadays, it's hard to get a job <sup>because of this</sup> for ~~this~~ people try to improve ~~your~~ <sup>their</sup> curriculum, ~~learn~~ <sup>learning</sup> another language is the one way that you improve it.

When you learn another language, you can understand the culture ~~in~~ <sup>and</sup> you get a chance to know another country. You ~~should~~ <sup>have to</sup> know two languages that ~~you~~ <sup>to be</sup> considered ~~be~~ <sup>to</sup> good. ~~For~~ <sup>at</sup> the beginning of the history, English ~~is~~ <sup>was</sup> the most important language ~~to~~ <sup>day</sup> Spanish ~~is~~ <sup>also</sup> ~~important~~ <sup>the most</sup>. I think in Brazil ~~the~~ <sup>the public</sup> education is not good to learn a language means at public school. Last year, the government ~~try~~ <sup>tried</sup> to help ~~for~~ <sup>the</sup> English is not ~~as~~ <sup>the</sup> only language that student can learn, but they do not have teachers to teach Spanish.

Learn <sup>ing</sup> another language is important, but we need more support to do it. People need to ~~more~~ <sup>pay</sup> attention ~~about~~ <sup>to</sup> education and ~~language~~ <sup>to languages, such as</sup> ~~of~~ <sup>and</sup> English and Spanish.



COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

103

Class: \_\_\_\_\_  
Date: \_\_\_\_\_

~~How~~ Learning a <sup>foreign</sup> language in Brazil

Nowadays, it's hard to get a job <sup>Because of</sup> for this, people try to improve <sup>their</sup> ~~your~~ curriculum, <sup>resume</sup> ~~learn~~ <sup>by learning</sup> another language is ~~the~~ one way that <sup>they can</sup> ~~you~~ improve it.

When you learn another language, you can understand the culture or perhaps you <sup>can have</sup> ~~get~~ a chance to <sup>visit</sup> ~~know~~ another country. You should know two languages that you consider <sup>to be</sup> good. In ~~the~~ <sup>first</sup> ~~beginning~~ in the ~~industry~~, English is the most important language to day, <sup>Spanish is also important</sup> ~~Spanish~~ too. I think in Brazil the education system is not good <sup>enough</sup> to learn a language <sup>at least</sup> ~~in the~~ Public schools. Last year the government <sup>tried</sup> ~~try~~ to help ~~for~~ ~~the~~ English is not a only language that students can learn, <sup>but</sup> ~~they~~ do not have teachers to teach Spanish.

<sup>Learning</sup> ~~Learn~~ another language is important but we need more support to do it. People need to <sup>pay more attention</sup> ~~more~~ <sup>to</sup> ~~about~~ education and languages <sup>like</sup> ~~and~~ <sup>of</sup> English and Spanish.

43/50

COMPOSITION

Student's name: T.04  
Teacher's name:

Class: A3  
Date: 29/04/06

The Importance of learning a <sup>foreign</sup> ~~foreign~~ language  
The World is competitive, <sup>Every day</sup> ~~the~~ man  
discovers new <sup>technologies</sup> ~~the~~ Science discovers  
unrealistic things.

The United States is the most important  
country in the world. A lot of countries depend  
~~on~~ <sup>it</sup> ~~the~~ economy depends on him, <sup>to</sup> USA has a  
lot of companies around the world <sup>and</sup> ~~the~~ <sup>its</sup> lan-  
guage is the most spoken.

In Brazil it's common jobs require  
that people <sup>speak</sup> ~~speak~~ another language, ~~the~~  
computers are American <sup>and</sup> ~~the~~ <sup>the</sup> instructions  
are in English or another language. If you don't  
speak another language, the <sup>opportunities</sup> ~~opportunities~~ <sup>about</sup>  
jobs <sup>decrease</sup> ~~decrease~~ and you're ~~out~~ <sup>in trouble</sup>.

To know a <sup>foreign</sup> ~~foreign~~ language is essential to  
get a good job and be the difference in this  
Modern World where communication is the <sup>best</sup> ~~best~~  
way to win the <sup>competition</sup> ~~competition~~. To know <sup>the</sup> ~~the~~ <sup>language</sup>  
~~the~~ is the unique way to be <sup>the</sup> ~~the~~ best and show  
that you're prepared to <sup>make</sup> ~~take~~ decisions and  
make new discoveries, too.

45/50



## COMPOSITION

7.4

Student's name: T.04

Class: A3

Teacher's name:

Date: 29/06/04

The Importance of learning a foreign language  
 The World is Competitive, everyday the man  
discovers new Technologies, the Science discovers  
 5 unrealistic things

The United States is the most important  
 Country in the World, a lot of Countries depend  
him. The economy depend him, USA has a  
 lot of Companies around the World. his lan  
guage is the most Spoken.  
 14

In Brazil it's Common jobs require  
 that people speak another language, the  
 Computers are American, his instructions  
 are in English or another language. If you don't  
speak another language the opportunities about  
jobs decrease and you're out  
 21

To know a Foreign language is essential to  
 get a good job and be the difference in this  
 Modern World where Communication is the better  
 way to win the competition. To know the  
 24 other is the unique way to be best and show  
 that you're prepared to take decisions and  
 make new discoveries too

- 1- SP
- 2- -
- 3- WF/S
- 4- WF/S
- 5- ?!
- 6- P
- 7- ?
- 8- ww
- 9- WF/S
- 10- ?
- 11- ww
- 12- ?
- 13- P
- 14- ww
- 15- SP
- 16- WF
- 17- WF
- 18- S
- 19- ww
- 20- ww
- 21- outdated?
- 22- SP
- 23- SP
- 24- P
- 25- ?

## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T.04

Class: \_\_\_\_\_

Date: 29/04/06

The Importance of learning a Foreign language <sup>(7,0)</sup>  
The World is competitive, Every day the man  
discovers new Technologies, The Science discovers  
unrealistic things

The United States is the most important  
Country in the World a lot of Countries depends  
on it. The economy depends on USA has a  
lot of Companies around the world. English  
language is the most Spoken.

In Brazil, it's common jobs require  
that people <sup>who speak</sup> another language, the  
Computers are Americans, <sup>and so are their</sup> instructions  
are in English or another language. If you don't  
speak another language, the opportunities about  
jobs <sup>are few</sup> and you're antique.

To know a Foreign language is essential to  
get a good job and to be the difference in this  
Modern World, where communication is the better  
way to win the competition. To know the  
other <sup>people</sup> is the <sup>only</sup> way to be the best and to show  
that you're prepared to take decisions and  
make new discoveries too.

○	<b>COMPOSITION</b>	
	Student's name: <u>T. O. S.</u>	Class: <u>A3</u>
	Teacher's name: _____	Date: _____

The importance of learning a foreign language

In our society, many people <sup>1</sup>are learning other languages, because the culture <sup>2</sup>of the countries around the world are closer.

- The main language used nowadays <sup>3</sup>(it) <sup>4</sup>is the English language. It's used too much in movies, softwares and music. How the informatio <sup>5</sup>is increasing, this language is needed to understand more about the language programs.


This is a good way to show the invasion <sup>6</sup>of foreign language. In Brazil ~~was~~, the culture show <sup>7</sup>that people are gidding foreign language because <sup>8</sup>of the music. Rebete's music is in Spanish and the for and Dance are in English language.

Other unitive <sup>9</sup>to learning <sup>10</sup>a foreign language is because business are reaching <sup>11</sup>people with a foreign language - specialy <sup>12</sup>English language - to work.

If a person thinks <sup>13</sup>in find <sup>14</sup>a good job, it is necessary <sup>15</sup>study hard, including a foreign language, because it is very difficult to find a job nowadays <sup>16</sup>, because exists <sup>17</sup>many people to few jobs.



- 1-P
- 2-P
- 3- -
- 4- -
- 5- ww
- 6- this?
- 7- WF/S
- 8- Is it the word?
- 9- -
- 10- WF
- 11- SP
- 12- especially?
- 13- ww
- 14- WF
- 15- ?
- 16- SP
- 17- WF / there are?

	COMPOSITION		Class: <u>A3</u> Date: _____
	Student's name: _____ Teacher's name: _____	<u>1.05</u>	

The importance of learning a foreign language (5,0)

In our society, many people ~~are~~<sup>are</sup> learning ~~learn~~<sup>learn</sup> other languages because the culture of their countries around the world are closer.

The main language used nowadays ~~is~~<sup>is</sup> the English language. It's used ~~too~~<sup>too</sup> much in movies, softwares and music. Now the informatic is increasing ~~and~~<sup>and</sup> this language is needed to understand more about the language programs.

This is a good way to show the invasion<sup>is</sup> of foreign language. In Brazil ~~are~~<sup>is</sup>, the culture shows that people ~~are~~<sup>are</sup> adding <sup>how important is a</sup> foreign language because of ~~the~~<sup>the</sup> music. ~~Hebê's~~<sup>for example</sup> music is in Spanish and the ~~the~~<sup>the</sup> Hip hop Dance are in English language.

Another ~~reason~~<sup>reason</sup> to learning a foreign language is because business are reaching people ~~with~~<sup>with</sup> a foreign language - especially English - language to ~~work~~<sup>work</sup>.

If a person ~~thinks~~<sup>wants</sup> to find a good job, it is necessary <sup>to</sup> study hard, including a foreign language, because it is very difficult to find a job ~~nowadays~~<sup>there are</sup>, because ~~exists~~<sup>there are</sup> many people for ~~too~~<sup>too</sup> few jobs.

Student's name: T. 05  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

Class: A3  
Date: \_\_\_\_\_

## The importance of learning a foreign language


In our society, many people ~~are~~ <sup>are</sup> learning other languages, because the cultures of the countries around the world are closer.

- The main language used nowadays ~~is~~ <sup>is</sup> the English language. It is used ~~to~~ <sup>very</sup> much in movies, software and music. ~~How~~ <sup>Because</sup> ~~the~~ <sup>computer science</sup> ~~importance~~ <sup>is</sup> increasing, this language is needed to understand more about the language programs.

Music is a good way to show the ~~importance~~ <sup>foreign language</sup> ~~of~~ <sup>invasion</sup> foreign language. In Brazil ~~we~~, the culture shows that people are ~~learning~~ <sup>learning</sup> a foreign language because of ~~the~~ music. Pop music is in Spanish and Hip Hop and Dance are in English.

Another ~~other~~ <sup>business</sup> motive to learning a foreign language is because ~~business~~ <sup>business</sup> are reaching people ~~with~~ <sup>for</sup> a foreign language - ~~especially~~ <sup>especially</sup> English ~~language~~ - to work.

If a person ~~thinks~~ <sup>thinks</sup> ~~to~~ <sup>to</sup> find a good job, it is necessary to study hard, including a foreign language, ~~because~~ <sup>because</sup> it is very difficult to find a job nowadays, because ~~there are~~ <sup>there are</sup> ~~too~~ <sup>too</sup> many people ~~for~~ <sup>for</sup> few jobs.

	<b>COMPOSITION</b>	
	Student's name: <u>T O G</u> Teacher's name: _____	Class: <u>A9</u> Date: _____

Title?

WE LIVE IN A GLOBALIZED WORLD. TODAY IS MORE COMMON AND EASY INTERACT WITH DIFFERENT CULTURES SO IT BECOME NECESSARY<sup>2</sup> LEARN ABOUT OTHER LANGUAGES<sup>1</sup> AND, WHY NOT, CULTURES AND WAY OF LIFE.

- JUST KNOW<sup>4</sup> ABOUT OUR NATIVE LANGUAGE DO<sup>5</sup> NOT ENOUGH. THE WORLD TODAY IS SPALED<sup>6</sup> THAN YEARS AGO. THE INFORMATION RUNS UP FASTER AND SOME WAYS OF COMMUNICATION MADES<sup>7</sup> SHORT<sup>8</sup> THE DISTANCES.

THE INTERNET IS ONE MOTIVE THAT MADE GROWUP THE NECESSITY TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE. THE "WEB" IS THE BEST PLACE TO INTERACT WITH DIFFERENT CULTURES. ALL OF THE WORLD CAN PUT THEIR POINTS OF VIEW AND IDEAS FOR ANYONE<sup>9</sup> TO SEE.

↳ IS EASIER FOR PEOPLE WHO SPEAK A FOREIGN LANGUAGE AT THE TIME<sup>11</sup> TO FIND A JOB. THIS GLOBALIZED WORLD THE WE LIVE NEEDS PEOPLE WHO UNDERSTAND BETTER<sup>13</sup> WHAT<sup>12</sup> HAPPENED<sup>10</sup> AROUND.

THE KNOWLEDGE IS THE ONLY WAY TO GROW UP INDIVIDUALLY. (HOW MUCH WE KNOW ABOUT ANYTHING LESS WE WILL BE ONE MORE OF THE EXCLUDED OF OUR SOCIETY) LEARN A FOREIGN LANGUAGE CAN BE AN ALTERNATIVE TO INCLUDE OURSELVES INTO THIS CAPITALISTIC WORLD.

- 1- ?
- 2- WF
- 3- ?
- 4- WF
- 5- ww
- 6- SP
- 7- WVT
- 8- Insert it.
- 9- ?
- 10- ?
- 11- Replace it.
- 12- WF
- 13- ww
- 14- SP
- 15- WVT
- 16- SP
- 17- I do not understand it.
- 18- SP
- 19- ww
- 20- WF/SP





## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T.06

Class: A3  
Date: \_\_\_\_\_

(610)

We live in a globalized world. It is more common and easy to interact with different cultures. So it becomes necessary to learn about other languages and why not, cultures and way of life.

— Just know about our native language ~~is not~~ <sup>is not</sup> enough. The world today is shaped than years ago. The information runs up faster, and some ways of communication make short the distances.

The internet is one medium that has grown the necessity to learn a foreign language. The "web" is the best place to interact with different cultures. All of the world can put their points of view and ideas for anyone see.

It is easier for people who speak a foreign language at the time to find a job. This globalized world ~~we~~ <sup>we</sup> live in needs people who understand better what is happening around.

The knowledge is the only way to grow up individually. ~~How~~ <sup>How</sup> ~~much~~ <sup>more</sup> we know about anything, less we will be ~~one~~ <sup>one</sup> ~~of~~ <sup>of</sup> the excluded ~~of~~ <sup>of</sup> our society. Learning a foreign language can be an alternative to include ourselves into this capitalistic world.



COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T.06

Class: A3  
Date: \_\_\_\_\_

common word used

WE LIVE IN A GLOBALIZED WORLD. TODAY'S ~~HERE~~ <sup>common</sup> ~~COMMON~~ AND EASY<sup>to</sup> INTERACT WITH DIFFERENT CULTURES. SO, IT BECOMES NECESSARY<sup>to</sup> LEARN ABOUT OTHER LANGUAGES AND ~~WAYS OF LIFE~~, CULTURES AND WAYS OF LIFE.

- JUST KNOW<sup>knowing</sup> ~~OUR~~ OUR NATIVE LANGUAGE ~~IS~~ NOT ENOUGH<sup>enough</sup>. THE WORLD TODAY IS ~~SMALLER~~ <sup>smaller</sup> THAN YEARS AGO. ~~THE~~ INFORMATION ~~IS~~ <sup>increases</sup> UP FASTED AND SOME WAYS OF COMMUNICATION ~~MAKES~~ <sup>make</sup> SHORT<sup>shorter</sup> THE INSTANCES.

THE INTERNET IS ONE ~~MOTIVE~~ <sup>thing</sup> THAT ~~MADE~~ <sup>increased</sup> ~~GROW~~ THE NECESSITY TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE. THE "WEB" IS THE BEST PLACE TO INTERACT WITH DIFFERENT CULTURES. ALL OF THE WORLD CAN PUT THEIR POINTS OF VIEW AND IDEAS FOR ANYONE<sup>to</sup> SEE.

IT IS EASIER FOR ~~PEOPLE~~ <sup>someone</sup> WHO SPEAKS A FOREIGN<sup>foreign</sup> LANGUAGE ~~AT THE TIME~~ TO ~~GET~~ <sup>find</sup> A JOB. THIS GLOBALIZED WORLD ~~WE~~ "WE LIVE" NEEDS PEOPLE WHO UNDERSTAND ~~BETTER~~ <sup>current</sup> ~~WHAT'S~~ <sup>happening</sup> ~~AROUND~~ ~~THEM~~.

~~THE~~ KNOWLEDGE IS THE ONLY WAY TO GROW ~~INDIVIDUALLY~~ <sup>individually</sup>. ~~HOWEVER~~ <sup>more</sup> ~~THE~~ ~~MUCH~~ WE KNOW ABOUT ANYTHING, ~~LESS~~ WE WILL BE ~~THE~~ ~~HERE~~ ~~EXCLUDED~~ <sup>in</sup> OF OUR SOCIETY. ~~LEARN~~ <sup>learning</sup> A FOREIGN LANGUAGE CAN BE AN ALTERNATIVE TO INCLUDE OURSELVES INTO THIS CAPITALISTIC WORLD. 4/50

(86)



COMPOSITION

Student's name:  
Teacher's name:

T. Q7

Class: A3  
Date: 04-19<sup>th</sup>-06

The importance of learning a foreign language.

Nowadays it is important to be fluently in some important foreign languages because communication is necessary in order to improve and develop a society. Speaking different idioms can help a person to deal with different kinds of problems.

Knowledge is what the human being need to <sup>4</sup> give more importance because just it can make good modifications, and learning to use <sup>5</sup> correctly a <sup>6</sup> idiom means learning to deal with different <sup>7</sup> cultures and to discover secret treasures. <sup>8</sup>

Before XIX century it was not common <sup>10</sup> people commuting, but after that time with the world's development and globalization we notice that people are often moving around the world, in order to change experiences and it would be impossible if they spoken <sup>12</sup> just one language.

⊙ Rarely does people <sup>13</sup> realize that people who are less involved <sup>14</sup> with keeping in touch are less developed and they usually don't know some cure for diseases, so that we can concluded <sup>15</sup> that keeping in touch can even save <sup>16</sup> live and it is easier to



## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

Class: 13  
Date: 04-19<sup>th</sup> 06

<sup>again?</sup>  
Keep ing in touch with various ethnic groups if  
we speak their language. <sub>18</sub>

1- WF

2- languages?

3- WF

4- I did not understand.

5- this?

6- WW

7- language

8- S

9- the nineteenth

10- WS

11- exchange?

12- WF

13- they?! (not to repeat..)

14- WW

15- SP

16- SP

17- ?

18- SP



### COMPOSITION

Student's name:  
Teacher's name:

T. O J

Class: 113  
Date: 04-19th-06

keeping in touch with various ethnic groups if  
we speak their language.

son  
nis  
as  
per

giv  
me  
me  
and

per  
we  
thi  
in  
im

are  
des  
fo  
in



## COMPOSITION

Student's name:  
Teacher's name:

T.07

Class: A  
Date: 04-19<sup>th</sup>-06

### The importance of learning a foreign language

Nowadays it is important to be fluent in some important foreign languages because communication is necessary, in order to improve and develop a society. Speaking different idioms can help a person to deal with different kinds of problems.

Knowledge is what the human being need to give more importance because just it can make good modifications, and learning to use correctly <sup>an idiom correctly</sup> means learning to deal with different cultures and to <sup>discovering</sup> discover secret treasures.

Before <sup>the</sup> XIX century it was not common for people to commute. ~~but~~ After that time, with the world's development and globalization, we notice that people are often moving around the world, in order to change experiences and it would be impossible if they spoken just one language.

Rarely does people realize that people who are less involved with keeping in touch are less developed, and they usually don't <sup>have</sup> know some cure for <sup>some</sup> diseases, ~~so that~~ <sup>conclude</sup> We can conclude that keeping in touch can even save <sup>lives</sup> lives, and it is easier to

also

because this is what using a language is

if you speak only one language

COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

Class: A3  
Date: 04-19<sup>th</sup>-06

<sup>Keep</sup>  
~~keeping~~ in touch with various ethnic groups if  
we speak their language.



## COMPOSITION

Student's name:

T. 08

Class:

Teacher's name:

Date: 19/04/2016

\* \* The importance of learning a foreign language \* \*

The world nowadays forced us to learning<sup>1</sup> different languages. We used a foreign language in a test, "restibular", in<sup>2</sup> a game, computer and other things, so we used a foreign language in our day by day.<sup>4</sup>

All languages were very important<sup>5</sup>, but there languages that were more important<sup>7</sup> and more used. A example of language more used is the English.<sup>10</sup>

" We can notice that the English is not used only in<sup>11</sup> British states, but in various countries.

The English is very explored by students, because this language help us in various<sup>again?</sup> moments of our life. The<sup>15</sup> our life<sup>16</sup> are completely dominated by English. All days, in some place<sup>18</sup> we in something we use and found the English.

Learning a foreign language is very important and necessary, is not obligation<sup>20</sup>.

It is a form of know more and more.

We ~~can~~ will use<sup>21</sup> this knowledge in our job, <sup>23</sup>earlier, in our travels<sup>25</sup> and in our lives<sup>26</sup> (completely). So this is very important for our future.

- 1- WVT
- 2- WF
- 3- WVT
- 4- WVT
- 5- S
- 6- There are?
- 7- S
- 8- ww
- 9- ?
- 10- replace it
- 11- -
- 12- -
- 13- ww (passive voice?)
- 14- ?
- 15- -
- 16- SP
- 17- SP
- 18- P
- 19- WVT
- 20- WS
- 21- a way?
- 22- -
- 23- WS
- 24- SP
- 25- Trips?
- 26- SP





## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T. 08

Class: \_\_\_\_\_  
Date: 19/04/2006

\* \* The importance of learning a foreign language \* \*

5,0

The world <sup>forces</sup> nowadays forced us to learn ~~different~~ different languages. We used a foreign language in a test, "vestibular", in a exam, computer and other things. ~~As~~ we used a foreign language in our day by day every day.

All languages are very important, but some have languages that are more important and more used. An example of language ~~more used~~ is the English.

We can notice that ~~the~~ English <sup>is not spoken</sup> is not used only in <sup>the</sup> United States, but in <sup>the</sup> various countries.

The English is very explored by students, because this language help us <sup>them</sup> in various <sup>many</sup> moments of our <sup>their</sup> life. ~~The~~ our lives are completely dominated by English. All <sup>practical</sup> things, in some place, or in something we use and <sup>find</sup> ~~use~~ the English.

Learning a foreign language is very important and necessary, ~~is~~ <sup>it is</sup> not an obligation! It is a <sup>way</sup> form of <sup>to</sup> know <sup>learn</sup> more and more. We ~~can~~ will can use this knowledge in our job, career, in our travels and in our <sup>our</sup> lives (completely). ~~So~~ this <sup>is</sup> is very important for our future.



COMPOSITION

Student's name:  
Teacher's name:

1.08

Class:  
Date: 19/11/2016

\*\* The importance of learning a foreign language \*\*

Nowadays, the world ~~nowadays~~ <sup>is forcing</sup> ~~forced~~ us to ~~learn~~ <sup>learn</sup> ~~each~~ different languages. We ~~use~~ <sup>use</sup> a foreign language in ~~our~~ <sup>colleges, entrance exams,</sup> ~~textbook,~~ <sup>books,</sup> computers and other things. ~~We~~ <sup>use</sup> ~~use~~ a foreign language ~~in our~~ <sup>every</sup> day by day.

All languages are very important, but ~~some~~ <sup>some</sup> languages ~~that~~ are more important and more used. An example ~~of language~~ <sup>is</sup> ~~is~~ English.

We can ~~see~~ <sup>see</sup> that ~~the~~ English ~~is~~ <sup>is</sup> not used only in ~~the~~ <sup>the</sup> United States, but ~~in~~ <sup>also</sup> in various countries.

The English is ~~very~~ <sup>is</sup> ~~used~~ <sup>required</sup> by students because this language ~~helps~~ <sup>helps</sup> ~~them~~ <sup>them</sup> in various moments of ~~their~~ <sup>their</sup> ~~life~~ <sup>lives</sup>. ~~Our~~ <sup>Our</sup> ~~lives~~ <sup>lives</sup> are completely ~~dominated~~ <sup>dominated</sup> by English. ~~All~~ <sup>Every</sup> day, in ~~some~~ <sup>some</sup> place, we ~~are~~ <sup>are</sup> ~~using~~ <sup>using</sup> ~~it~~ <sup>it</sup> ~~in~~ <sup>in</sup> ~~something~~ <sup>something</sup> we ~~will~~ <sup>will</sup> ~~use~~ <sup>use</sup> ~~it~~ <sup>it</sup> ~~in~~ <sup>in</sup> English.

Learning a foreign language is very important and necessary, ~~it is~~ <sup>it is</sup> ~~not~~ <sup>not</sup> ~~an~~ <sup>an</sup> obligation!

It is a ~~good~~ <sup>good</sup> ~~way~~ <sup>way</sup> ~~to~~ <sup>to</sup> ~~know~~ <sup>know</sup> more and more.

We ~~can~~ <sup>can</sup> ~~use~~ <sup>use</sup> this knowledge in our job, ~~career~~ <sup>career</sup>, ~~our~~ <sup>our</sup> ~~travels~~ <sup>travels</sup> and ~~our~~ <sup>our</sup> ~~lives~~ <sup>lives</sup> ~~completely~~. ~~So~~ <sup>So</sup> ~~this~~ <sup>this</sup> is very important for our future.

39/50





## COMPOSITION

 Student's name: \_\_\_\_\_  
 Teacher's name: \_\_\_\_\_

T. 09

 Class: 13  
 Date: April 29<sup>th</sup>
Title ?

The world is changing every time, and it's getting even more developed. We learn about another cultures and knowledges every day, and this cultures and knowledges come from all parts of the world. So, I think that the best way to get all of this is by communication, and the best way to connect ourselves with people all over the world is by words, it doesn't matter if it's by speaking, writing or singing. Like or not, we live mixed with elements of the other countries, especially the ones which have english like their language. Learning another language open our eyes to the other cultures, and even make us understand different lives.

1 - ww / other ?

6 - W F I S

2 - P

3 - especially

4 - C

5 - ww



## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T. 09

Class: 13

Date: April 14<sup>th</sup>

The world is <sup>always</sup> changing every time, and it's <sup>developing</sup> ~~getting~~ even more ~~developed~~. We learn about ~~other~~ cultures and <sup>new</sup> ~~knowledges~~ every day, ~~and~~ this culture and knowledge comes from all parts of the world. ~~I~~ I think ~~that~~ the best way to get all of this is by communication, and the best way to connect ourselves with people all over the world is by words. It doesn't matter if it's by speaking, writing or signing. ~~Like~~ <sup>like</sup> it is, we live ~~with~~ with elements of ~~the~~ other countries, especially ~~the~~ <sup>those</sup> ~~ones~~ which have English <sup>as</sup> their language. Learning another language opens our eyes to ~~the~~ other cultures, and ~~even~~ ~~more~~ helps us understand different lives.

44/50



## COMPOSITION

7.2

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

1.10

Class: N18308  
Date: April, 19

### The importance of learning a foreign language.

Today's <sup>1</sup> world is very important. <sup>2</sup> You <sup>3</sup> know a foreign language because it will give <sup>4</sup> you <sup>5</sup> opportunities to have a better job. When you know a foreign language you are important and so different <sup>6</sup> of <sup>7</sup> others <sup>8</sup> people.

Today the job is very <sup>9</sup> competitive and if you can speak another language you are more ~~prepared~~ prepared and will have more opportunities to get a good job.

The time that you dedicate to learn a new language should be used with pleasure, because you are having an <sup>10</sup> unique opportunity to change your life and be different <sup>11</sup> of <sup>12</sup> the most of the peoples. <sup>13</sup>

The world <sup>14</sup> need <sup>15</sup> of prepared people, the world <sup>16</sup> have <sup>17</sup> nice jobs to offer, but you need <sup>18</sup> to give <sup>19</sup> something to get this job. Dedicate one hour <sup>20</sup> three times on the week to learn <sup>21</sup> foreign language. <sup>22</sup> It can be <sup>23</sup> more important than you imagine.

What are you doing to get your wonderful job? Could you dedicate your time to <sup>24</sup> learn a foreign language?

- 1- ?
- 2- ?
- 3- ?
- 4- ? (who?)
- 5- SP
- 6- ww
- 7- ws
- 8- wf
- 9- SP
- 10- SP
- 11- SP
- 12- ww
- 13- wf
- 14- wf/s
- 15- -
- 16- wf/s
- 17- ?
- 18- ws
- 19- ?
- 20- -
- 21- SP



## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T. J. O. \_\_\_\_\_

Class: N1A308  
Date: April 19

The importance of learning a foreign language

Nowadays, <sup>it</sup> is very important <sup>to</sup> ~~you~~ know a foreign language because it ~~will~~ gives <sup>us</sup> new opportunities to have a better job. When you know a foreign language, you are important and <sup>very</sup> ~~are~~ different <sup>from</sup> ~~of~~ other people.

Today the jobs <sup>are</sup> very <sup>competitive</sup> and if you ~~can~~ speak another language, you are more ~~prepared~~ prepared and ~~will~~ have more opportunities to get a good job.

The time that you dedicate to learn a new language should be used with pleasure because you are <sup>have</sup> ~~having~~ an unique opportunity to change your life and be different <sup>from</sup> ~~of~~ the most of the people.

The world needs ~~of~~ prepared people; the world <sup>has</sup> ~~have~~ nice jobs to offer, but you need <sup>to</sup> give something to get this job. Dedicate one hour, three times <sup>a</sup> ~~the~~ week to learn <sup>a</sup> foreign language, <sup>so</sup> you <sup>can</sup> be <sup>become</sup> ~~more~~ more important than you imagine.

What are you doing to get your wonderful job? Could you dedicate your time to learn a foreign language?





### COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_

T. 10

Class: N1A308

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: April 19

## The importance of learning a foreign language

Nowadays <sup>it</sup> is very important <sup>to</sup> ~~use~~ know a foreign language because it <sup>can</sup> ~~will~~ <sup>provide</sup> ~~give~~ new <sup>opportunities</sup> ~~opportunities~~ to <sup>get</sup> ~~have~~ a better job. When you know a foreign language you are important and <sup>very</sup> ~~the~~ different <sup>from</sup> ~~of~~ other people.

Today, <sup>getting a</sup> ~~the~~ job is very <sup>competitive</sup> ~~and~~ <sup>if</sup> you can speak another language, you <sup>will be</sup> ~~are~~ more ~~prepared~~ <sup>opportunities</sup> ~~and~~ ~~that~~ have more <sup>opportunities</sup> ~~opportunities~~ to get a good job.

The time that you dedicate to learn a new language should be used with pleasure because you ~~are~~ <sup>have</sup> ~~the~~ <sup>the</sup> ~~unique~~ <sup>unique</sup> ~~opportunities~~ <sup>opportunities</sup> to change your life and be different <sup>from</sup> ~~of~~ the most <sup>of</sup> ~~the~~ people.

The world needs ~~of~~ prepared people, ~~the~~ <sup>it</sup> ~~world~~ <sup>has</sup> ~~there~~ nice jobs to offer, but you <sup>must</sup> ~~need~~ give something to get <sup>these</sup> ~~the~~ jobs. Dedicate one hour, three times ~~in~~ ~~the~~ week to learn a foreign language. <sup>It</sup> ~~can~~ <sup>is</sup> ~~be~~ more important than you imagine.

What are you doing to get your wonderful job? <sup>will</sup> ~~and~~ you dedicate your time to learn a foreign language? 43/50

## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_Class: A3  
Date: \_\_\_\_\_

## The importance of learning a foreign language

It is common to hear<sup>1</sup> about the growing<sup>2</sup> in commercial<sup>3</sup> relation between<sup>4</sup> different<sup>5</sup> countries around the world. So, if ~~you~~ the peoples are linked by commercial relationship, we need to understand what they ~~say~~ want to say and become understood, too. But to communicate, it is important to speak a foreign language.

In the Internet times it is not difficult<sup>7</sup> to "be" in many other cities around the world. We can be connected with a computer in<sup>8</sup> the other side of the planet. But how can you get the information without knowing what it mean<sup>9</sup>? - You must understand as much<sup>10</sup> as foreign languages as it is possible for you to learn.

If you are looking for a job, for example, and you are fighting with someone who speaks more languages than you, you will probably lose this. The company's needs people who are prepared for international commerce.

The modern society needs modern people. And a modern person is someone someone who can do



## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

what the society want<sup>12</sup> him to do. Learning a  
foreign language is just the begining<sup>13</sup> but it's an<sup>14</sup>  
important thing to do if you want to be a  
pupord one.  
?

1- WF

2- growth?

3- SP

4- SP (among?)

5- SP/S

6- SP

7- SP

8- ww (to?)

9- WF

10- ww/P

11- P .

12- WF

13- SP

14- ?



## COMPOSITION

Student's name: To 11

Class: A2

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

### The importance of learning a foreign language (7)

It is common to hear about the growing in commercial relation between different countries around the world. So, if ~~you~~ the people are linked by commercial relationship, we need to understand what they ~~we~~ want to say, and <sup>to be</sup> become understood, too. But to communicate, it is important to speak a foreign language.

In the Internet times, it is not difficult to be in many other cities around the world. We can be connected with a computer in the other side of the planet. But how can you get the information without knowing what it means? — You <sup>can't</sup> ~~must~~ understand as much <sup>as</sup> ~~many~~ foreign languages as it is possible for you to learn.

If you are looking for a job, for example, and you are fighting with someone who speaks more languages than you, you will probably lose this. The companies need people who are prepared for international <sup>work</sup> ~~concern~~.

The modern society needs modern people ~~and~~ a modern person is ~~someone~~ someone who ~~can~~ does



who  
for  
is  
pup

<b>COMPOSITION</b>	
Student's name: <u>T. H.</u>	Class: <u>A3</u>
Teacher's name: _____	Date: _____

## The importance of learning a foreign language

It is common to ~~hear~~<sup>hear</sup> about the growing ~~in~~<sup>in</sup> commercial relation between ~~different~~<sup>different</sup> countries around the world. ~~So~~ If ~~you~~<sup>the</sup> people are linked by ~~commercial~~<sup>commercial</sup> relationships, we need to understand what they ~~are~~<sup>are</sup> want to say and ~~be~~<sup>be</sup> understood, too. ~~But~~<sup>But</sup> to ~~communicate~~<sup>communicate</sup>, it is important to speak a foreign language.

In the Internet times, it is not ~~difficult~~<sup>difficult</sup> to "be" in many other cities around the world. We can be connected ~~with~~<sup>with</sup> a computer ~~to~~<sup>to</sup> the other side of the planet. But how can you get the information without knowing what it ~~means~~<sup>means</sup> - You must understand a ~~much~~<sup>much</sup> foreign language as it is possible for you to learn.

If you are looking for a job, for example, and you are ~~fighting~~<sup>competing</sup> ~~with~~<sup>with</sup> someone who speaks more languages than you, you will probably lose ~~the~~<sup>the</sup>. The ~~companies~~<sup>companies</sup> needs people who are prepared for international ~~commerce~~<sup>commerce</sup>.

~~The~~ Modern society needs modern people, and a modern person is ~~someone~~<sup>someone</sup> who can do



## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

what ~~the~~ society wants him to do. Learning a foreign language is just the <sup>beginning</sup> beginning but it is an important thing to do if you want to be a ~~person~~ ~~person~~.

2/5/20

## COMPOSITION

Student's name  
Teacher's name

T. 12

Class: 13

Date: April 19<sup>th</sup>, 2016The importance of learning a foreign language

Actually<sup>1</sup> it is so important that the<sup>3</sup> people know a foreign language, because<sup>4</sup> it is necessary to be a good professional.

Today the<sup>5</sup> learning a foreign language is so common in our society, the children<sup>6</sup> with four years old learning a foreign language together the language that is spoken in your<sup>8</sup> country.<sup>7</sup>

In our country, the<sup>9</sup> learning<sup>10</sup> foreign language is basic and necessary, so<sup>11</sup> it is a<sup>12</sup> obligation to teach other languages in a school. I think that is so good because the<sup>13</sup> people have more knowledge about other languages, other cultures and other customs<sup>14</sup>.

When you start to study a foreign language<sup>15</sup> it is so good because you learn about many things that have ~~many~~<sup>16</sup> importance to know as: grammar, vocabulary and fluently<sup>17</sup>, after you learn about it, the rest is so easy to understand.

Obviously to learn a foreign language have<sup>18</sup> many<sup>19</sup> importance, nowadays if you do not have knowledge about a foreign language, you do not have many chances for exams, works and ~~opportunities~~ better opportunities.

- 1- ww
- 2- ?
- 3- -
- 4- ?
- 5- -
- 6- WS
- 7- I don't understand it.
- 8- ww
- 9- -
- 10- ?
- 11- ?
- 12- WF
- 13- -
- 14- WS/ww
- 15- ?
- 16- ww
- 17- ww/WF
- 18- S/WF
- 19- ww





### COMPOSITION

Student's name: T. 12

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Class: A3

Date: April 19<sup>th</sup> 2006

The importance of learning a foreign language (5.0)

Actually, it is ~~so~~ important that the people know a foreign language, because it is necessary to be a good professional.

- Today, the learning a foreign language is ~~so~~ common in our society, the children with four years old learning a foreign language together the language that is spoken in ~~your~~<sup>their</sup> country.

In our country, the learning a foreign language is basic and necessary, so it is ~~an~~ obligation to teach other languages in ~~a~~<sup>at</sup> school. I think that it is ~~so~~ good because the people have more knowledge ~~ledge~~ about other languages, other cultures and other customs.

When you start to study a foreign language, it is ~~so~~ good because you learn about many ~~things~~<sup>important</sup> things that have ~~many~~<sup>many</sup> importance to ~~know~~<sup>mean</sup> as: grammar, vocabulary and ~~fluently~~<sup>fluently</sup> after you learn about it, the rest is ~~so~~ easy to understand.

Obviously, to ~~learn~~<sup>learning</sup> a foreign language is ~~have~~<sup>very</sup> ~~many~~<sup>important</sup> importance, nowadays, if you do not have knowledge about a foreign language, you do not have many chances for exams, works and ~~opportunities~~ better opportunities.

## COMPOSITION

Student's name: T 12

Class: A3

Teacher's name: \_\_\_\_\_

Date: April 19<sup>th</sup>, 2016

### The importance of learning a foreign language

Actually, it is <sup>very</sup> ~~is~~ important that ~~the~~ <sup>for</sup> people <sup>to</sup> know a foreign language, ~~because~~ <sup>It</sup> is necessary to be a good professional.

- Today, ~~the~~ learning a foreign language is <sup>very</sup> ~~is~~ common in our society, ~~the~~ <sup>four-year-old</sup> children <sup>with</sup> ~~the~~ <sup>start with</sup> learning a foreign language <sup>together</sup> ~~the~~ language that is spoken in <sup>their</sup> ~~your~~ country.

In our country, ~~the~~ <sup>learning</sup> a foreign language is basic and necessary, ~~so~~ <sup>therefore, it</sup> is <sup>an</sup> obligation to teach other languages in ~~a~~ school. I think that ~~it~~ <sup>this</sup> is ~~so~~ good because ~~the~~ people <sup>get</sup> more knowledge about other languages, other cultures and other countries.

When you start to study a foreign language, it is <sup>very</sup> ~~is~~ good because you learn about many things that ~~are~~ <sup>are</sup> ~~very~~ <sup>important</sup> ~~to~~ know, <sup>and</sup> as: grammar, vocabulary and ~~fluently~~ <sup>fluently</sup>. After you learn about ~~it~~ <sup>them</sup>, the rest is ~~so~~ easy to understand.

Obviously, to learn a foreign language ~~has~~ <sup>is</sup> ~~very~~ <sup>great</sup> importance. Nowadays, if you do not have knowledge ~~about~~ <sup>it</sup> a foreign language, you ~~do~~ <sup>will</sup> not have many chances for exams, works and ~~opportunities~~ <sup>better opportunities</sup>.



COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

13

Class: IEN18308  
Date: April 19<sup>th</sup>

The importance of a foreign language

nowadays, it is so important to know a foreign language to get a job, in many companies it is required. It's important too, for people who like or need to travel to foreign countries and need to communicate.

In almost all the companies, when someone goes to get a job, it is necessary to know a foreign language, especially English, it is required because many companies need to communicate with people from other countries, and it is important to contract people who are able to speak with foreign people and give a good impression of the company.

A foreign language is important too, for people who need to travel to other countries to work or just for fun. It is necessary to know the language of the country, especially when the trip is for work, it is so difficult to go to a country where you do not know the language and you are not able to communicate with people.

The importance of learning a foreign language is so big, if you do not know a little of a foreign language, it is so difficult to understand many things, for example when we go to a supermarket, many products are in English or other language we can see that learning a foreign language is essential in our lives.

- |                                    |             |
|------------------------------------|-------------|
| 1- ?                               | 6- ?        |
| 2- also? (It is also important...) | 7- very?    |
| 3- ?                               | 8- another? |
| 4- ?                               |             |
| 5- employ / recruit                |             |





## COMPOSITION

Student's name:

T. 13

Class: TKN18308

Teacher's name:

Date: April 19th

The importance of a foreign language

8,0

nowadays, it is <sup>very</sup> important to know a foreign language to get a job, in many companies it is required. It is important ~~too~~ for people who like or need to travel to foreign countries and need to communicate.?

In almost all the companies, when someone <sup>tries</sup> to get a job, it is necessary to know a foreign language, especially English, it is required because many companies need to communicate with people from other countries, and it is important to contract people who are able to speak with foreign people and give a good impression of the company.

A foreign language is important too, for people who need to travel to other countries to work or just for fun. It is necessary to know the language of the country, especially when the trip is for <sup>business</sup> work, it is so difficult to go to a country where you do not know the language, and you are not able to communicate with people.

The importance of learning a foreign language is <sup>very</sup> big, if you do not know a little of a foreign language it is <sup>very</sup> difficult to understand many things, for example, when we go to a supermarket, many products are in English or other language we can see that learning a foreign language is essential in our lives.



## COMPOSITION

Student's name:  
Teacher's name:

T. 13

Class: TENIABOS  
Date: April 23<sup>rd</sup>

### The importance of a foreign language

Nowadays, it is <sup>very</sup> important to know a foreign language to get a job. In many companies, it is required. It's <sup>also</sup> important ~~for~~ for people who like or need to travel to foreign countries. ~~and need to communicate.~~

In almost all ~~the~~ companies, when someone goes to get a job, it is necessary to know a foreign language, especially English. It is required because many companies need to communicate with people from other countries. ~~and~~ <sup>Therefore, it</sup> is important to contract people who are able to speak with foreign people and give a good impression of the company.

A foreign language is <sup>also</sup> important ~~also~~ for people who need to travel to other countries to work or just for fun. It is necessary to know the <sup>Country's</sup> language, ~~of the country~~, especially when the trip is for work. It is <sup>very</sup> difficult to go to a country where you do not know the language and you are not able to communicate with people.

The importance of learning a foreign language is <sup>great</sup> ~~big~~. If you do not know a little of a foreign language, it is ~~is~~ difficult to understand many things. For example, when we go to a supermarket, many products are in English or <sup>another</sup> ~~the~~ language. We can see that learning a foreign language is essential in our lives.

44/50

## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_Class: \_\_\_\_\_  
Date: \_\_\_\_\_

## The importance of learning a foreign language

Nowadays all the world is linked by the globalization. The countries are wide open to foreign people interested in work and study. Music, literature, movies and all the kinds of art are now international. Learning a foreign language is not just important, it is essential in this new global culture.<sup>1</sup>

The rich countries are giving young people from poor countries chance of jobs and study. They are looking for un-experienced people and they only expect interest<sup>2</sup> and just one specific skill: know<sup>4</sup> how to speak their language. There are many opportunities for foreign students in these countries.

We can see the influences of these rich countries everywhere, in the shops, in the products<sup>5</sup> on the television. Our culture became global. You can be in China<sup>7</sup> on the radio and listen<sup>8</sup> to German song. You are in touch with the whole world<sup>9</sup> using the Internet.

In your<sup>10</sup> own country a foreign language is essential for work because the market is now international. If you have a foreign language as extra skill<sup>11</sup> it is easier to get a job. The world is changing and the only way to be connected<sup>13</sup> is learning foreign languages and being open to this new world.

1-SP  
2-SP  
3-SP  
4-WF  
5-SP  
6-  
7-SP  
8-?  
9-WF  
10-WW  
11-?  
12-?  
13-SP



## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T. 14

Class: \_\_\_\_\_  
Date: \_\_\_\_\_

The importance of learning a foreign language

8.0

Nowadays, all the world is linked by the globalization. The countries are wide open to foreign people interested in working and studying. Music, literature, movies and all the kinds of art are now international. Learning a foreign language is not just a hobby, it is essential in this global world.

The rich countries are giving young people from poor countries the chance of jobs and study. They are looking for un-experienced people, and they only expect interest and just one specific skill: know how to speak their language. There are many opportunities for foreign students in these countries.

We can see the influences of these rich countries everywhere: in the shops, in the products, on the television. Our culture became global. You can be in China, turn on the radio and listen to a German song. You are in touch with the whole world using the Internet.

In your own country, a foreign language is essential for work because the market is now international. If you have a foreign language as an extra skill, it's easier to get a job. The world is changing, and the only way to be connected with is learning foreign languages and being open to this new world.

○	<b>COMPOSITION</b>	
	Student's name: <u>T. S. 14</u>	Class: _____
	Teacher's name: _____	Date: _____

## The importance of learning a foreign language

Nowadays, <sup>the whole</sup> the world is linked by ~~the~~ globalization. ~~The~~ Countries are wide open to foreign people interested in work and study. Music, literature, movies, and all ~~the~~ kinds of art are now international. Learning a foreign language is not just <sup>important</sup> ~~important~~, it is essential in this new global culture.

~~The~~ Rich countries are giving <sup>to</sup> young people from poor <sup>countries</sup> a chance for jobs and <sup>to</sup> study. They are looking for ~~an~~ <sup>in</sup> ~~experienced~~ <sup>experienced</sup> people and they only expect <sup>interest</sup> ~~interest~~ and just one specific skill: ~~know~~ how to speak their language. There are many <sup>opportunities</sup> ~~opportunities~~ for foreign students in these countries.

We can see the influence of these rich countries everywhere: in ~~the~~ shops; in ~~the~~ <sup>products</sup> ~~products~~; on the television. Our culture <sup>has become</sup> ~~is~~ global. You can hear Chinese, for example, on the radio ~~and~~ <sup>to a</sup> ~~to a~~ <sup>degree</sup> ~~degree~~ you ~~are~~ <sup>can be</sup> ~~in~~ <sup>in</sup> touch with the whole world using the internet.

In your own country a foreign language is essential for work because the market is now international. If you <sup>know</sup> ~~have~~ a foreign language <sup>as a</sup> ~~as a~~ <sup>skill</sup> ~~skill~~, it's easier to get a job. The world <sup>is</sup> ~~is~~ <sup>dividing</sup> ~~dividing~~ and the only way to be <sup>connected</sup> ~~connected~~ is <sup>to learn a</sup> ~~to learn a~~ <sup>foreign</sup> ~~foreign~~ language and <sup>to be</sup> ~~to be~~ <sup>open</sup> ~~open~~ to this new world.

COMPOSITION

9.3

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T. 16

Class: 13

Date: April 29th

Project: the last 10 years is down

Learning a foreign language has been very <sup>1</sup> important. However, you have to learn a foreign language <sup>2</sup> to get a better job. <sup>3</sup> So, <sup>4</sup> learn you didn't need it. <sup>5</sup>

If you want to get a job or if you want to improve your social life, <sup>6</sup> or <sup>7</sup> studying in an university, you would know any foreign language.

The most popular language in the world is English. This language is very <sup>8</sup> spreading around the world. Even if you don't like this language you <sup>9</sup> must study English if you want to understand the world.

The relationship between two countries is possible just because one of them <sup>10</sup> knows the language that is spoken in the other country.

If you know another language you can travel around the world. you can visit other cities and know <sup>11</sup> different kinds of culture and customs.

So, your life <sup>12</sup> is better when you spend more or time into studying a foreign language, and in the future you will not have so many problems about understanding the world.

- |                |            |
|----------------|------------|
| 1-SP           | 7-WF       |
| 2-             | 8-wwwf     |
| 3- time?       | 9-WS       |
| 4- Replace it. | 10-S       |
| 5-1            | 11-S       |
| 6-             | 12-SP WF S |

COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T. 16

Class: 13  
Date: April 24th

English: the best language to learn (60)

Learning a foreign language has been <sup>is</sup> very important. Nowadays, you have to learn a foreign language to get a better job. So, ~~before you didn't~~ ~~not~~ it.

If you want to get a job or if you want to improve your social life; or <sup>to</sup> studying in a university, you ~~must~~ <sup>have to learn</sup> know any foreign language.

The most popular language in the world is English. This language is very <sup>known</sup> around the world. Even if you don't like this language, you ~~must~~ <sup>should</sup> study English if you want to understand the world.

The relationship between two countries is possible but because one of them knows the language what is spoken in the other country.

If you know another language, you can travel around the world, you can visit other cities and know different kinds of culture and customs.

~~So~~ your life becomes better when you spend a ~~new~~ <sup>new</sup> or time ~~with~~ <sup>with</sup> studying a foreign language, and in the future you will not have so many ~~problems~~ <sup>problems</sup> ~~in~~ <sup>in</sup> understanding the world.



## COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

## The importance of learning a foreign language

Nowadays, <sup>the whole</sup> the world is linked by ~~the~~ globalization. ~~The~~ Countries are wide open to foreign people interested in work and study. Music, literature, movies, and all ~~the~~ kinds of art are now international. Learning a foreign language is not just <sup>important</sup> ~~important~~, it is essential in this new global culture.

~~The~~ Rich countries are giving <sup>to</sup> young people from poor <sup>countries</sup> a chance <sup>for</sup> jobs and <sup>to</sup> study. They are looking for ~~an~~ <sup>in</sup> ~~the~~ <sup>personnel</sup> people and they only expect <sup>interest</sup> interest and just one specific skill: ~~know~~ how to speak their language. There are many <sup>opportunities</sup> ~~opportunities~~ for foreign students in these countries.

We can see the influence of these rich countries everywhere: in ~~the~~ shops; in ~~the~~ <sup>products</sup> picnic; on the television. Our culture <sup>has become</sup> ~~is~~ ~~strong~~ strong. You can be in China, turn on the radio ~~and~~ ~~listen~~ <sup>to</sup> a ~~program~~ <sup>program</sup> and you ~~can~~ <sup>can be</sup> in touch with the whole world using the internet.

In your own country a foreign language is essential for work because the market is now international. If you <sup>know</sup> ~~have~~ a foreign language <sup>as</sup> ~~an~~ <sup>extra</sup> skill, it's easier to get a job. The world <sup>is</sup> ~~is~~ <sup>dividing</sup> and the only way to be <sup>connected</sup> ~~connected~~ is <sup>to learn a</sup> ~~to learn a~~ foreign language and <sup>be</sup> ~~be~~ open to this new world.

COMPOSITION

9.3

Student's name: T. 16  
 Teacher's name: \_\_\_\_\_

Class: 13  
 Date: April 24th

Topic: the world is small

Learning a foreign language has been very <sup>1</sup> important. <sup>2</sup> Therefore, you have to learn a foreign language <sup>3</sup> to get a better job, <sup>4</sup> <sup>5</sup> <sup>6</sup> <sup>7</sup> <sup>8</sup> <sup>9</sup> <sup>10</sup> <sup>11</sup> <sup>12</sup> <sup>13</sup> <sup>14</sup> <sup>15</sup> <sup>16</sup> <sup>17</sup> <sup>18</sup> <sup>19</sup> <sup>20</sup> <sup>21</sup> <sup>22</sup> <sup>23</sup> <sup>24</sup> <sup>25</sup> <sup>26</sup> <sup>27</sup> <sup>28</sup> <sup>29</sup> <sup>30</sup> <sup>31</sup> <sup>32</sup> <sup>33</sup> <sup>34</sup> <sup>35</sup> <sup>36</sup> <sup>37</sup> <sup>38</sup> <sup>39</sup> <sup>40</sup> <sup>41</sup> <sup>42</sup> <sup>43</sup> <sup>44</sup> <sup>45</sup> <sup>46</sup> <sup>47</sup> <sup>48</sup> <sup>49</sup> <sup>50</sup> <sup>51</sup> <sup>52</sup> <sup>53</sup> <sup>54</sup> <sup>55</sup> <sup>56</sup> <sup>57</sup> <sup>58</sup> <sup>59</sup> <sup>60</sup> <sup>61</sup> <sup>62</sup> <sup>63</sup> <sup>64</sup> <sup>65</sup> <sup>66</sup> <sup>67</sup> <sup>68</sup> <sup>69</sup> <sup>70</sup> <sup>71</sup> <sup>72</sup> <sup>73</sup> <sup>74</sup> <sup>75</sup> <sup>76</sup> <sup>77</sup> <sup>78</sup> <sup>79</sup> <sup>80</sup> <sup>81</sup> <sup>82</sup> <sup>83</sup> <sup>84</sup> <sup>85</sup> <sup>86</sup> <sup>87</sup> <sup>88</sup> <sup>89</sup> <sup>90</sup> <sup>91</sup> <sup>92</sup> <sup>93</sup> <sup>94</sup> <sup>95</sup> <sup>96</sup> <sup>97</sup> <sup>98</sup> <sup>99</sup> <sup>100</sup> <sup>101</sup> <sup>102</sup> <sup>103</sup> <sup>104</sup> <sup>105</sup> <sup>106</sup> <sup>107</sup> <sup>108</sup> <sup>109</sup> <sup>110</sup> <sup>111</sup> <sup>112</sup> <sup>113</sup> <sup>114</sup> <sup>115</sup> <sup>116</sup> <sup>117</sup> <sup>118</sup> <sup>119</sup> <sup>120</sup> <sup>121</sup> <sup>122</sup> <sup>123</sup> <sup>124</sup> <sup>125</sup> <sup>126</sup> <sup>127</sup> <sup>128</sup> <sup>129</sup> <sup>130</sup> <sup>131</sup> <sup>132</sup> <sup>133</sup> <sup>134</sup> <sup>135</sup> <sup>136</sup> <sup>137</sup> <sup>138</sup> <sup>139</sup> <sup>140</sup> <sup>141</sup> <sup>142</sup> <sup>143</sup> <sup>144</sup> <sup>145</sup> <sup>146</sup> <sup>147</sup> <sup>148</sup> <sup>149</sup> <sup>150</sup> <sup>151</sup> <sup>152</sup> <sup>153</sup> <sup>154</sup> <sup>155</sup> <sup>156</sup> <sup>157</sup> <sup>158</sup> <sup>159</sup> <sup>160</sup> <sup>161</sup> <sup>162</sup> <sup>163</sup> <sup>164</sup> <sup>165</sup> <sup>166</sup> <sup>167</sup> <sup>168</sup> <sup>169</sup> <sup>170</sup> <sup>171</sup> <sup>172</sup> <sup>173</sup> <sup>174</sup> <sup>175</sup> <sup>176</sup> <sup>177</sup> <sup>178</sup> <sup>179</sup> <sup>180</sup> <sup>181</sup> <sup>182</sup> <sup>183</sup> <sup>184</sup> <sup>185</sup> <sup>186</sup> <sup>187</sup> <sup>188</sup> <sup>189</sup> <sup>190</sup> <sup>191</sup> <sup>192</sup> <sup>193</sup> <sup>194</sup> <sup>195</sup> <sup>196</sup> <sup>197</sup> <sup>198</sup> <sup>199</sup> <sup>200</sup> <sup>201</sup> <sup>202</sup> <sup>203</sup> <sup>204</sup> <sup>205</sup> <sup>206</sup> <sup>207</sup> <sup>208</sup> <sup>209</sup> <sup>210</sup> <sup>211</sup> <sup>212</sup> <sup>213</sup> <sup>214</sup> <sup>215</sup> <sup>216</sup> <sup>217</sup> <sup>218</sup> <sup>219</sup> <sup>220</sup> <sup>221</sup> <sup>222</sup> <sup>223</sup> <sup>224</sup> <sup>225</sup> <sup>226</sup> <sup>227</sup> <sup>228</sup> <sup>229</sup> <sup>230</sup> <sup>231</sup> <sup>232</sup> <sup>233</sup> <sup>234</sup> <sup>235</sup> <sup>236</sup> <sup>237</sup> <sup>238</sup> <sup>239</sup> <sup>240</sup> <sup>241</sup> <sup>242</sup> <sup>243</sup> <sup>244</sup> <sup>245</sup> <sup>246</sup> <sup>247</sup> <sup>248</sup> <sup>249</sup> <sup>250</sup> <sup>251</sup> <sup>252</sup> <sup>253</sup> <sup>254</sup> <sup>255</sup> <sup>256</sup> <sup>257</sup> <sup>258</sup> <sup>259</sup> <sup>260</sup> <sup>261</sup> <sup>262</sup> <sup>263</sup> <sup>264</sup> <sup>265</sup> <sup>266</sup> <sup>267</sup> <sup>268</sup> <sup>269</sup> <sup>270</sup> <sup>271</sup> <sup>272</sup> <sup>273</sup> <sup>274</sup> <sup>275</sup> <sup>276</sup> <sup>277</sup> <sup>278</sup> <sup>279</sup> <sup>280</sup> <sup>281</sup> <sup>282</sup> <sup>283</sup> <sup>284</sup> <sup>285</sup> <sup>286</sup> <sup>287</sup> <sup>288</sup> <sup>289</sup> <sup>290</sup> <sup>291</sup> <sup>292</sup> <sup>293</sup> <sup>294</sup> <sup>295</sup> <sup>296</sup> <sup>297</sup> <sup>298</sup> <sup>299</sup> <sup>300</sup> <sup>301</sup> <sup>302</sup> <sup>303</sup> <sup>304</sup> <sup>305</sup> <sup>306</sup> <sup>307</sup> <sup>308</sup> <sup>309</sup> <sup>310</sup> <sup>311</sup> <sup>312</sup> <sup>313</sup> <sup>314</sup> <sup>315</sup> <sup>316</sup> <sup>317</sup> <sup>318</sup> <sup>319</sup> <sup>320</sup> <sup>321</sup> <sup>322</sup> <sup>323</sup> <sup>324</sup> <sup>325</sup> <sup>326</sup> <sup>327</sup> <sup>328</sup> <sup>329</sup> <sup>330</sup> <sup>331</sup> <sup>332</sup> <sup>333</sup> <sup>334</sup> <sup>335</sup> <sup>336</sup> <sup>337</sup> <sup>338</sup> <sup>339</sup> <sup>340</sup> <sup>341</sup> <sup>342</sup> <sup>343</sup> <sup>344</sup> <sup>345</sup> <sup>346</sup> <sup>347</sup> <sup>348</sup> <sup>349</sup> <sup>350</sup> <sup>351</sup> <sup>352</sup> <sup>353</sup> <sup>354</sup> <sup>355</sup> <sup>356</sup> <sup>357</sup> <sup>358</sup> <sup>359</sup> <sup>360</sup> <sup>361</sup> <sup>362</sup> <sup>363</sup> <sup>364</sup> <sup>365</sup> <sup>366</sup> <sup>367</sup> <sup>368</sup> <sup>369</sup> <sup>370</sup> <sup>371</sup> <sup>372</sup> <sup>373</sup> <sup>374</sup> <sup>375</sup> <sup>376</sup> <sup>377</sup> <sup>378</sup> <sup>379</sup> <sup>380</sup> <sup>381</sup> <sup>382</sup> <sup>383</sup> <sup>384</sup> <sup>385</sup> <sup>386</sup> <sup>387</sup> <sup>388</sup> <sup>389</sup> <sup>390</sup> <sup>391</sup> <sup>392</sup> <sup>393</sup> <sup>394</sup> <sup>395</sup> <sup>396</sup> <sup>397</sup> <sup>398</sup> <sup>399</sup> <sup>400</sup> <sup>401</sup> <sup>402</sup> <sup>403</sup> <sup>404</sup> <sup>405</sup> <sup>406</sup> <sup>407</sup> <sup>408</sup> <sup>409</sup> <sup>410</sup> <sup>411</sup> <sup>412</sup> <sup>413</sup> <sup>414</sup> <sup>415</sup> <sup>416</sup> <sup>417</sup> <sup>418</sup> <sup>419</sup> <sup>420</sup> <sup>421</sup> <sup>422</sup> <sup>423</sup> <sup>424</sup> <sup>425</sup> <sup>426</sup> <sup>427</sup> <sup>428</sup> <sup>429</sup> <sup>430</sup> <sup>431</sup> <sup>432</sup> <sup>433</sup> <sup>434</sup> <sup>435</sup> <sup>436</sup> <sup>437</sup> <sup>438</sup> <sup>439</sup> <sup>440</sup> <sup>441</sup> <sup>442</sup> <sup>443</sup> <sup>444</sup> <sup>445</sup> <sup>446</sup> <sup>447</sup> <sup>448</sup> <sup>449</sup> <sup>450</sup> <sup>451</sup> <sup>452</sup> <sup>453</sup> <sup>454</sup> <sup>455</sup> <sup>456</sup> <sup>457</sup> <sup>458</sup> <sup>459</sup> <sup>460</sup> <sup>461</sup> <sup>462</sup> <sup>463</sup> <sup>464</sup> <sup>465</sup> <sup>466</sup> <sup>467</sup> <sup>468</sup> <sup>469</sup> <sup>470</sup> <sup>471</sup> <sup>472</sup> <sup>473</sup> <sup>474</sup> <sup>475</sup> <sup>476</sup> <sup>477</sup> <sup>478</sup> <sup>479</sup> <sup>480</sup> <sup>481</sup> <sup>482</sup> <sup>483</sup> <sup>484</sup> <sup>485</sup> <sup>486</sup> <sup>487</sup> <sup>488</sup> <sup>489</sup> <sup>490</sup> <sup>491</sup> <sup>492</sup> <sup>493</sup> <sup>494</sup> <sup>495</sup> <sup>496</sup> <sup>497</sup> <sup>498</sup> <sup>499</sup> <sup>500</sup> <sup>501</sup> <sup>502</sup> <sup>503</sup> <sup>504</sup> <sup>505</sup> <sup>506</sup> <sup>507</sup> <sup>508</sup> <sup>509</sup> <sup>510</sup> <sup>511</sup> <sup>512</sup> <sup>513</sup> <sup>514</sup> <sup>515</sup> <sup>516</sup> <sup>517</sup> <sup>518</sup> <sup>519</sup> <sup>520</sup> <sup>521</sup> <sup>522</sup> <sup>523</sup> <sup>524</sup> <sup>525</sup> <sup>526</sup> <sup>527</sup> <sup>528</sup> <sup>529</sup> <sup>530</sup> <sup>531</sup> <sup>532</sup> <sup>533</sup> <sup>534</sup> <sup>535</sup> <sup>536</sup> <sup>537</sup> <sup>538</sup> <sup>539</sup> <sup>540</sup> <sup>541</sup> <sup>542</sup> <sup>543</sup> <sup>544</sup> <sup>545</sup> <sup>546</sup> <sup>547</sup> <sup>548</sup> <sup>549</sup> <sup>550</sup> <sup>551</sup> <sup>552</sup> <sup>553</sup> <sup>554</sup> <sup>555</sup> <sup>556</sup> <sup>557</sup> <sup>558</sup> <sup>559</sup> <sup>560</sup> <sup>561</sup> <sup>562</sup> <sup>563</sup> <sup>564</sup> <sup>565</sup> <sup>566</sup> <sup>567</sup> <sup>568</sup> <sup>569</sup> <sup>570</sup> <sup>571</sup> <sup>572</sup> <sup>573</sup> <sup>574</sup> <sup>575</sup> <sup>576</sup> <sup>577</sup> <sup>578</sup> <sup>579</sup> <sup>580</sup> <sup>581</sup> <sup>582</sup> <sup>583</sup> <sup>584</sup> <sup>585</sup> <sup>586</sup> <sup>587</sup> <sup>588</sup> <sup>589</sup> <sup>590</sup> <sup>591</sup> <sup>592</sup> <sup>593</sup> <sup>594</sup> <sup>595</sup> <sup>596</sup> <sup>597</sup> <sup>598</sup> <sup>599</sup> <sup>600</sup> <sup>601</sup> <sup>602</sup> <sup>603</sup> <sup>604</sup> <sup>605</sup> <sup>606</sup> <sup>607</sup> <sup>608</sup> <sup>609</sup> <sup>610</sup> <sup>611</sup> <sup>612</sup> <sup>613</sup> <sup>614</sup> <sup>615</sup> <sup>616</sup> <sup>617</sup> <sup>618</sup> <sup>619</sup> <sup>620</sup> <sup>621</sup> <sup>622</sup> <sup>623</sup> <sup>624</sup> <sup>625</sup> <sup>626</sup> <sup>627</sup> <sup>628</sup> <sup>629</sup> <sup>630</sup> <sup>631</sup> <sup>632</sup> <sup>633</sup> <sup>634</sup> <sup>635</sup> <sup>636</sup> <sup>637</sup> <sup>638</sup> <sup>639</sup> <sup>640</sup> <sup>641</sup> <sup>642</sup> <sup>643</sup> <sup>644</sup> <sup>645</sup> <sup>646</sup> <sup>647</sup> <sup>648</sup> <sup>649</sup> <sup>650</sup> <sup>651</sup> <sup>652</sup> <sup>653</sup> <sup>654</sup> <sup>655</sup> <sup>656</sup> <sup>657</sup> <sup>658</sup> <sup>659</sup> <sup>660</sup> <sup>661</sup> <sup>662</sup> <sup>663</sup> <sup>664</sup> <sup>665</sup> <sup>666</sup> <sup>667</sup> <sup>668</sup> <sup>669</sup> <sup>670</sup> <sup>671</sup> <sup>672</sup> <sup>673</sup> <sup>674</sup> <sup>675</sup> <sup>676</sup> <sup>677</sup> <sup>678</sup> <sup>679</sup> <sup>680</sup> <sup>681</sup> <sup>682</sup> <sup>683</sup> <sup>684</sup> <sup>685</sup> <sup>686</sup> <sup>687</sup> <sup>688</sup> <sup>689</sup> <sup>690</sup> <sup>691</sup> <sup>692</sup> <sup>693</sup> <sup>694</sup> <sup>695</sup> <sup>696</sup> <sup>697</sup> <sup>698</sup> <sup>699</sup> <sup>700</sup> <sup>701</sup> <sup>702</sup> <sup>703</sup> <sup>704</sup> <sup>705</sup> <sup>706</sup> <sup>707</sup> <sup>708</sup> <sup>709</sup> <sup>710</sup> <sup>711</sup> <sup>712</sup> <sup>713</sup> <sup>714</sup> <sup>715</sup> <sup>716</sup> <sup>717</sup> <sup>718</sup> <sup>719</sup> <sup>720</sup> <sup>721</sup> <sup>722</sup> <sup>723</sup> <sup>724</sup> <sup>725</sup> <sup>726</sup> <sup>727</sup> <sup>728</sup> <sup>729</sup> <sup>730</sup> <sup>731</sup> <sup>732</sup> <sup>733</sup> <sup>734</sup> <sup>735</sup> <sup>736</sup> <sup>737</sup> <sup>738</sup> <sup>739</sup> <sup>740</sup> <sup>741</sup> <sup>742</sup> <sup>743</sup> <sup>744</sup> <sup>745</sup> <sup>746</sup> <sup>747</sup> <sup>748</sup> <sup>749</sup> <sup>750</sup> <sup>751</sup> <sup>752</sup> <sup>753</sup> <sup>754</sup> <sup>755</sup> <sup>756</sup> <sup>757</sup> <sup>758</sup> <sup>759</sup> <sup>760</sup> <sup>761</sup> <sup>762</sup> <sup>763</sup> <sup>764</sup> <sup>765</sup> <sup>766</sup> <sup>767</sup> <sup>768</sup> <sup>769</sup> <sup>770</sup> <sup>771</sup> <sup>772</sup> <sup>773</sup> <sup>774</sup> <sup>775</sup> <sup>776</sup> <sup>777</sup> <sup>778</sup> <sup>779</sup> <sup>780</sup> <sup>781</sup> <sup>782</sup> <sup>783</sup> <sup>784</sup> <sup>785</sup> <sup>786</sup> <sup>787</sup> <sup>788</sup> <sup>789</sup> <sup>790</sup> <sup>791</sup> <sup>792</sup> <sup>793</sup> <sup>794</sup> <sup>795</sup> <sup>796</sup> <sup>797</sup> <sup>798</sup> <sup>799</sup> <sup>800</sup> <sup>801</sup> <sup>802</sup> <sup>803</sup> <sup>804</sup> <sup>805</sup> <sup>806</sup> <sup>807</sup> <sup>808</sup> <sup>809</sup> <sup>810</sup> <sup>811</sup> <sup>812</sup> <sup>813</sup> <sup>814</sup> <sup>815</sup> <sup>816</sup> <sup>817</sup> <sup>818</sup> <sup>819</sup> <sup>820</sup> <sup>821</sup> <sup>822</sup> <sup>823</sup> <sup>824</sup> <sup>825</sup> <sup>826</sup> <sup>827</sup> <sup>828</sup> <sup>829</sup> <sup>830</sup> <sup>831</sup> <sup>832</sup> <sup>833</sup> <sup>834</sup> <sup>835</sup> <sup>836</sup> <sup>837</sup> <sup>838</sup> <sup>839</sup> <sup>840</sup> <sup>841</sup> <sup>842</sup> <sup>843</sup> <sup>844</sup> <sup>845</sup> <sup>846</sup> <sup>847</sup> <sup>848</sup> <sup>849</sup> <sup>850</sup> <sup>851</sup> <sup>852</sup> <sup>853</sup> <sup>854</sup> <sup>855</sup> <sup>856</sup> <sup>857</sup> <sup>858</sup> <sup>859</sup> <sup>860</sup> <sup>861</sup> <sup>862</sup> <sup>863</sup> <sup>864</sup> <sup>865</sup> <sup>866</sup> <sup>867</sup> <sup>868</sup> <sup>869</sup> <sup>870</sup> <sup>871</sup> <sup>872</sup> <sup>873</sup> <sup>874</sup> <sup>875</sup> <sup>876</sup> <sup>877</sup> <sup>878</sup> <sup>879</sup> <sup>880</sup> <sup>881</sup> <sup>882</sup> <sup>883</sup> <sup>884</sup> <sup>885</sup> <sup>886</sup> <sup>887</sup> <sup>888</sup> <sup>889</sup> <sup>890</sup> <sup>891</sup> <sup>892</sup> <sup>893</sup> <sup>894</sup> <sup>895</sup> <sup>896</sup> <sup>897</sup> <sup>898</sup> <sup>899</sup> <sup>900</sup> <sup>901</sup> <sup>902</sup> <sup>903</sup> <sup>904</sup> <sup>905</sup> <sup>906</sup> <sup>907</sup> <sup>908</sup> <sup>909</sup> <sup>910</sup> <sup>911</sup> <sup>912</sup> <sup>913</sup> <sup>914</sup> <sup>915</sup> <sup>916</sup> <sup>917</sup> <sup>918</sup> <sup>919</sup> <sup>920</sup> <sup>921</sup> <sup>922</sup> <sup>923</sup> <sup>924</sup> <sup>925</sup> <sup>926</sup> <sup>927</sup> <sup>928</sup> <sup>929</sup> <sup>930</sup> <sup>931</sup> <sup>932</sup> <sup>933</sup> <sup>934</sup> <sup>935</sup> <sup>936</sup> <sup>937</sup> <sup>938</sup> <sup>939</sup> <sup>940</sup> <sup>941</sup> <sup>942</sup> <sup>943</sup> <sup>944</sup> <sup>945</sup> <sup>946</sup> <sup>947</sup> <sup>948</sup> <sup>949</sup> <sup>950</sup> <sup>951</sup> <sup>952</sup> <sup>953</sup> <sup>954</sup> <sup>955</sup> <sup>956</sup> <sup>957</sup> <sup>958</sup> <sup>959</sup> <sup>960</sup> <sup>961</sup> <sup>962</sup> <sup>963</sup> <sup>964</sup> <sup>965</sup> <sup>966</sup> <sup>967</sup> <sup>968</sup> <sup>969</sup> <sup>970</sup> <sup>971</sup> <sup>972</sup> <sup>973</sup> <sup>974</sup> <sup>975</sup> <sup>976</sup> <sup>977</sup> <sup>978</sup> <sup>979</sup> <sup>980</sup> <sup>981</sup> <sup>982</sup> <sup>983</sup> <sup>984</sup> <sup>985</sup> <sup>986</sup> <sup>987</sup> <sup>988</sup> <sup>989</sup> <sup>990</sup> <sup>991</sup> <sup>992</sup> <sup>993</sup> <sup>994</sup> <sup>995</sup> <sup>996</sup> <sup>997</sup> <sup>998</sup> <sup>999</sup> <sup>1000</sup>

If you want to get a job if you want to improve your social life <sup>5</sup> or <sup>6</sup> <sup>7</sup> <sup>8</sup> <sup>9</sup> <sup>10</sup> <sup>11</sup> <sup>12</sup> <sup>13</sup> <sup>14</sup> <sup>15</sup> <sup>16</sup> <sup>17</sup> <sup>18</sup> <sup>19</sup> <sup>20</sup> <sup>21</sup> <sup>22</sup> <sup>23</sup> <sup>24</sup> <sup>25</sup> <sup>26</sup> <sup>27</sup> <sup>28</sup> <sup>29</sup> <sup>30</sup> <sup>31</sup> <sup>32</sup> <sup>33</sup> <sup>34</sup> <sup>35</sup> <sup>36</sup> <sup>37</sup> <sup>38</sup> <sup>39</sup> <sup>40</sup> <sup>41</sup> <sup>42</sup> <sup>43</sup> <sup>44</sup> <sup>45</sup> <sup>46</sup> <sup>47</sup> <sup>48</sup> <sup>49</sup> <sup>50</sup> <sup>51</sup> <sup>52</sup> <sup>53</sup> <sup>54</sup> <sup>55</sup> <sup>56</sup> <sup>57</sup> <sup>58</sup> <sup>59</sup> <sup>60</sup> <sup>61</sup> <sup>62</sup> <sup>63</sup> <sup>64</sup> <sup>65</sup> <sup>66</sup> <sup>67</sup> <sup>68</sup> <sup>69</sup> <sup>70</sup> <sup>71</sup> <sup>72</sup> <sup>73</sup> <sup>74</sup> <sup>75</sup> <sup>76</sup> <sup>77</sup> <sup>78</sup> <sup>79</sup> <sup>80</sup> <sup>81</sup> <sup>82</sup> <sup>83</sup> <sup>84</sup> <sup>85</sup> <sup>86</sup> <sup>87</sup> <sup>88</sup> <sup>89</sup> <sup>90</sup> <sup>91</sup> <sup>92</sup> <sup>93</sup> <sup>94</sup> <sup>95</sup> <sup>96</sup> <sup>97</sup> <sup>98</sup> <sup>99</sup> <sup>100</sup> <sup>101</sup> <sup>102</sup> <sup>103</sup> <sup>104</sup> <sup>105</sup> <sup>106</sup> <sup>107</sup> <sup>108</sup> <sup>109</sup> <sup>110</sup> <sup>111</sup> <sup>112</sup> <sup>113</sup> <sup>114</sup> <sup>115</sup> <sup>116</sup> <sup>117</sup> <sup>118</sup> <sup>119</sup> <sup>120</sup> <sup>121</sup> <sup>122</sup> <sup>123</sup> <sup>124</sup> <sup>125</sup> <sup>126</sup> <sup>127</sup> <sup>128</sup> <sup>129</sup> <sup>130</sup> <sup>131</sup> <sup>132</sup> <sup>133</sup> <sup>134</sup> <sup>135</sup> <sup>136</sup> <sup>137</sup> <sup>138</sup> <sup>139</sup> <sup>140</sup> <sup>141</sup> <sup>142</sup> <sup>143</sup> <sup>144</sup> <sup>145</sup> <sup>146</sup> <sup>147</sup> <sup>148</sup> <sup>149</sup> <sup>150</sup> <sup>151</sup> <sup>152</sup> <sup>153</sup> <sup>154</sup> <sup>155</sup> <sup>156</sup> <sup>157</sup> <sup>158</sup> <sup>159</sup> <sup>160</sup> <sup>161</sup> <sup>162</sup> <sup>163</sup> <sup>164</sup> <sup>165</sup> <sup>166</sup> <sup>167</sup> <sup>168</sup> <sup>169</sup> <sup>170</sup> <sup>171</sup> <sup>172</sup> <sup>173</sup> <sup>174</sup> <sup>175</sup> <sup>176</sup> <sup>177</sup> <sup>178</sup> <sup>179</sup> <sup>180</sup> <sup>181</sup> <sup>182</sup> <sup>183</sup> <sup>184</sup> <sup>185</sup> <sup>186</sup> <sup>187</sup> <sup>188</sup> <sup>189</sup> <sup>190</sup> <sup>191</sup> <sup>192</sup> <sup>193</sup> <sup>194</sup> <sup>195</sup> <sup>196</sup> <sup>197</sup> <sup>198</sup> <sup>199</sup> <sup>200</sup> <sup>201</sup> <sup>202</sup> <sup>203</sup> <sup>204</sup> <sup>205</sup> <sup>206</sup> <sup>207</sup> <sup>208</sup> <sup>209</sup> <sup>210</sup> <sup>211</sup> <sup>212</sup> <sup>213</sup> <sup>214</sup> <sup>215</sup> <sup>216</sup> <sup>217</sup> <sup>218</sup> <sup>219</sup> <sup>220</sup> <sup>221</sup> <sup>222</sup> <sup>223</sup> <sup>224</sup> <sup>225</sup> <sup>226</sup> <sup>227</sup> <sup>228</sup> <sup>229</sup> <sup>230</sup> <sup>231</sup> <sup>232</sup> <sup>233</sup> <sup>234</sup> <sup>235</sup> <sup>236</sup> <sup>237</sup> <sup>238</sup> <sup>239</sup> <sup>240</sup> <sup>241</sup> <sup>242</sup> <sup>243</sup> <sup>244</sup> <sup>245</sup> <sup>246</sup> <sup>247</sup> <sup>248</sup> <sup>249</sup> <sup>250</sup> <sup>251</sup> <sup>252</sup> <sup>253</sup> <sup>254</sup> <sup>255</sup> <sup>256</sup> <sup>257</sup> <sup>258</sup> <sup>259</sup> <sup>260</sup> <sup>261</sup> <sup>262</sup> <sup>263</sup> <sup>264</sup> <sup>265</sup> <sup>266</sup> <sup>267</sup> <sup>268</sup> <sup>269</sup> <sup>270</sup> <sup>271</sup> <sup>272</sup> <sup>273</sup> <sup>274</sup> <sup>275</sup> <sup>276</sup> <sup>277</sup> <sup>278</sup> <sup>279</sup> <sup>280</sup> <sup>281</sup> <sup>282</sup> <sup>283</sup> <sup>284</sup> <sup>285</sup> <sup>286</sup> <sup>287</sup> <sup>288</sup> <sup>289</sup> <sup>290</sup> <sup>291</sup> <sup>292</sup> <sup>293</sup> <sup>294</sup> <sup>295</sup> <sup>296</sup> <sup>297</sup> <sup>298</sup> <sup>299</sup> <sup>300</sup> <sup>301</sup> <sup>302</sup> <sup>303</sup> <sup>304</sup> <sup>305</sup> <sup>306</sup> <sup>307</sup> <sup>308</sup> <sup>309</sup> <sup>310</sup> <sup>311</sup> <sup>312</sup> <sup>313</sup> <sup>314</sup> <sup>315</sup> <sup>316</sup> <sup>317</sup> <sup>318</sup> <sup>319</sup> <sup>320</sup> <sup>321</sup> <sup>322</sup> <sup>323</sup> <sup>324</sup> <sup>325</sup> <sup>326</sup> <sup>327</sup> <sup>328</sup> <sup>329</sup> <sup>330</sup> <sup>331</sup> <sup>332</sup> <sup>333</sup> <sup>334</sup> <sup>335</sup> <sup>336</sup> <sup>337</sup> <sup>338</sup> <sup>339</sup> <sup>340</sup> <sup>341</sup> <sup>342</sup> <sup>343</sup> <sup>344</sup> <sup>345</sup> <sup>346</sup> <sup>347</sup> <sup>348</sup> <sup>349</sup> <sup>350</sup> <sup>351</sup> <sup>352</sup> <sup>353</sup> <sup>354</sup> <sup>355</sup> <sup>356</sup> <sup>357</sup> <sup>358</sup>

The importance of learning a foreign language

COMPOSITION

Student's name: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_

T. 16

Class: 13  
Date: April 24th

English: the best language to learn (60)  
Learning a foreign language has been <sup>is</sup> very important.  
Nowadays, you have to learn a foreign language to get  
a better job. So, ~~there you didn't meet it.~~

If you want to get a job or if you want to improve  
your social life; or <sup>to</sup> studying in a university, you  
have to learn ~~must~~ <sup>know</sup> any foreign language.

The most popular language in the world is  
English. This language is very <sup>known</sup> ~~knowing~~ around  
the world. Even if you don't like this language, you  
~~must~~ <sup>should</sup> study English if you want to understand the  
world.

The relationship between two countries is possible  
but because one of them knows the language what  
is spoken in the other country.

If you know another language, you can travel  
around the world, you ~~can~~ visit other cities and know  
different kinds of culture and customs.

~~If~~ your life becomes better when you spend  
a year or time ~~with~~ <sup>studying</sup> a foreign language,  
and in the future you will not have so many  
problems about understanding the world.

COMPOSITION

Student's name: 7.16 Class: 13  
 Teacher's name: \_\_\_\_\_ Date: April 24th

English: The best language to learn.

Learning a foreign language ~~is~~<sup>is</sup> very important. Nowadays, you have to learn a foreign language to get a better job, ~~to~~ <sup>because</sup> you didn't ~~work~~.

If you want to get a job ~~or~~ <sup>or</sup> to improve your social life, or ~~to~~<sup>to</sup> ~~study~~<sup>study</sup> in a university, you must know ~~of~~ foreign language.

The most popular language in the world is English. This language is ~~the~~<sup>well known</sup> around the world. Even if you don't like ~~it~~<sup>it</sup>, you must study English if you want to understand the world.

The relationship between two countries is possible because one of them knows the language that is spoken in the other.

If you know another language you can travel around the world, ~~and~~<sup>and</sup> visit other cities and ~~learn~~<sup>learn</sup> different kinds of culture and customs.

Your life ~~is~~<sup>becomes</sup> better when you spend a moment of time ~~to~~<sup>to</sup> ~~study~~<sup>studying</sup> a foreign language.

In the future you will not have ~~so~~<sup>as</sup> many ~~problems~~<sup>problems</sup> understanding the world.

43

Anexo III- Questionário Professores LP



## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da coleta de dados para uma pesquisa de mestrado em processo de finalização. O objetivo é fazer um levantamento do perfil de professores de Língua Portuguesa com relação ao ensino/aprendizagem dessa língua. Por favor, responda as seguintes perguntas de acordo com sua experiência:  
É necessário identificar-se.

Nome:

Idade:

1- Sua formação acadêmica é:

- a) Letras/ Português
- b) Literatura
- c) Outros \_\_\_\_\_ (especifique)

2- Possui outras formações (Pós-graduação e/ou Mestrado) ou cursos relevantes para o ensino de Português?

- a) Não
- b) Sim. Quais?

\_\_\_\_\_

### Experiência na área de ensino/aprendizagem de língua portuguesa

3- Sua experiência na área de sala de aula como professor de português é de:

- a) Um a cinco anos
- b) Cinco a dez anos
- c) Mais de dez anos

4- É professor de língua Portuguesa em instituição particular?

- a) Não.
- b) Sim. Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
Idade dos alunos: \_\_\_\_\_  
Série em que leciona: \_\_\_\_\_



5- É professor de língua Portuguesa no ensino público?

- a) Não.
- b) Sim. Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
Idade dos alunos: \_\_\_\_\_  
Série em que leciona: \_\_\_\_\_

6- Atua na área de produção de texto?

- a) Não
- b) Sim, quanto tempo? \_\_\_\_\_

7- É professor do ensino superior?

- a) Não
- b) Sim, em que área e quanto tempo? \_\_\_\_\_

8- Quais são os focos principais na sua prática de correção textual?

- a) Aspectos gramaticais
- b) Coesão
- c) Coerência
- d) Organização de idéias
- e) Estrutura textual
- f) Repetições de idéias
- g) Pontuação

9- Como você avalia o nível de produção textual dos seus alunos?

- a) Excelente
- b) Muito bom
- c) Bom
- d) Regular
- e) Fraco

10 - Quais são as maiores dificuldades dos seus alunos na produção textual?

- a) Vocabulário
- b) Coesão
- c) Coerência
- d) Organização de idéias
- e) Estrutura textual
- f) Pontuação

## Anexo IV- Questionário Professores LE



## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da coleta de dados para uma pesquisa de mestrado em processo de finalização. O objetivo é fazer um levantamento do perfil de professores de Língua Inglesa com relação ao ensino/aprendizagem dessa língua. Por favor, responda as seguintes perguntas de acordo com sua experiência:

É necessário identificar-se.

Nome:

Idade:

Nacionalidade:

1- Sua formação acadêmica é:

- a) Letras/ Inglês
- b) Letras/Português
- c) Literatura
- d) Outros \_\_\_\_\_ (especifique)

2- Sua titulação é:

- a) Graduação
- b) Especialização
- c) Mestrado
- d) Doutorado

### Experiência na área de ensino/aprendizagem de língua inglesa

3- Já morou em país cuja língua oficial é a língua inglesa?

- a) Não
- b) Sim, quanto tempo? \_\_\_\_\_

4- Sua experiência na área de sala de aula como professor de língua inglesa é:

- a) um a cinco anos
- b) cinco a dez anos
- c) mais de dez anos

5- É professor de língua inglesa em instituição privada?

- a) Não
- b) Sim. Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
Idade dos alunos: \_\_\_\_\_  
Série/ nível em que leciona: \_\_\_\_\_

6- É professor de língua inglesa em instituição pública?

- a) Não
- b) Sim. Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
Idade dos alunos: \_\_\_\_\_  
Série/nível em que leciona: \_\_\_\_\_

7- Além da língua inglesa, ensina outra disciplina e/ou outra língua?

- a) Não
- b) Sim, qual? \_\_\_\_\_

8- Quais são os focos principais na sua prática de correção textual?

- a) Aspectos gramaticais
- b) Coesão
- c) Coerência
- d) Organização de idéias
- e) Estrutura textual
- f) Repetições de idéias
- g) Pontuação

9- Como você avalia o nível de produção textual dos seus alunos?

- a) Excelente
- b) Muito bom
- c) Bom
- d) Regular
- e) Fraco

10- Quais são as maiores dificuldades dos seus alunos na produção textual?

- a) Vocabulário
- b) Coesão
- c) Coerência
- d) Organização de idéias
- e) Estrutura textual
- f) Pontuação

## Anexo V - Questionário Sujeitos de Pesquisa

---

## QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Este questionário complementa a coleta de dados para uma pesquisa de dissertação de mestrado em desenvolvimento. O objetivo é caracterizar o perfil dos alunos, fazendo um levantamento de sua experiência acadêmica, nível de letramento (leitura e escrita na língua materna), interesse e dedicação na aprendizagem do inglês como língua estrangeira; e por fim, tentar identificar as estratégias cognitivas utilizadas na produção discursiva.

Nome:

1) – Qual é a sua idade?

\_\_\_\_\_

2) – Qual é a sua profissão?

\_\_\_\_\_

3) – Qual é a sua formação acadêmica?

- nível fundamental
- nível médio incompleto
- nível médio completo
- nível superior completo
- nível superior incompleto
- pós graduado

Experiência na área de aprendizagem de língua portuguesa:

4) – Em relação ao conhecimento gramatical da língua portuguesa, você se considera:

- ótimo
- bom
- regular
- fraco

5) – Com qual frequência você lê livros de literatura na língua portuguesa?

- frequentemente
- as vezes
- raramente
- nunca

6) Com qual frequência você lê jornais?

- ) frequentemente
- ) as vezes
- ) raramente
- ) nunca

7) Com qual frequência você lê revistas e afins na língua portuguesa?

- ) frequentemente
- ) as vezes
- ) raramente
- ) nunca

8) – Em relação à composição na língua portuguesa, você se considera:

- ) ótimo
- ) bom
- ) regular
- ) fraco

9) – Que tipo de texto (carta, e-mail, texto científico, jurídico, narração, etc) você escreve na língua portuguesa fora de sala de aula e com qual frequência?

---

10)– Sugira um tema, com o qual você se identifique como proposta de composição na língua portuguesa:

---

Experiência na área de aprendizagem de inglês como língua estrangeira:

11)– Você já morou em algum país cuja língua oficial é o inglês?

- ) não
- ) sim / quanto tempo? \_\_\_\_\_

12) - Você já estudou inglês em uma instituição particular?

( ) não

( ) sim

Qual? \_\_\_\_\_

13) - você se interessa pela língua inglesa?

( ) muito

( ) pouco

( ) nada

14) - Em uma visão geral, você considera o seu inglês:

( ) ótimo

( ) bom

( ) regular

( ) fraco

15) Em relação a sua produção escrita na língua inglesa você se considera:

( ) ótimo

( ) bom

( ) regular

( ) fraco

16) Em sua opinião quais são as maiores dificuldades que você tem ao produzir uma composição no inglês?

\_\_\_\_\_

17) - Ao produzir uma composição em inglês, quais estratégias você normalmente utiliza?

( ) utiliza o dicionário, se permitido

( ) organiza suas idéias em português e tenta traduzi-las para o inglês

( ) procura organizar suas idéias em inglês

( ) outras

Quais?

\_\_\_\_\_

---

18) – Explique quando e com qual frequência você produz uma composição na língua inglesa:

---

19) – Você tem contato (filmes, revistas, música ...) com a língua inglesa fora de sala de aula?

(    ) não

(    ) sim / com qual frequência?

---

20) – Sugira um tema na língua inglesa como proposta de composição:

---