



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras – LET

Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada – MLA

**Os Erros de Interlíngua na Produção Escrita da LE (inglês): um  
estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do  
Distrito Federal.**

Ana Meire Bezerra da Maia

Brasília

2009

Ana Meire Bezerra da Maia

**Os Erros de Interlíngua na Produção Escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal.**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília-UnB como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet

Brasília

2009

Ana Meire Bezerra da Maia

**Os Erros de Interlíngua na Produção Escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal.**

Banca Examinadora

---

Presidente: Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet

Universidade de Brasília-UnB

---

Examinador Interno: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cyntia Ann Bell dos Santos

Universidade de Brasília-UnB

---

Examinador Externo: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

Universidade Federal de Goiás - UFG.

---

Suplente: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariney Pereira Conceição

Universidade de Brasília - UnB.

Brasília, 02 de março de 2009.

*“É possível ser tia sem amar os sobrinhos....,  
mas não é possível ser professora sem amar os  
alunos...., e sem gostar do que faz”.*

Paulo Freire (1964:18)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus familiares, amigos e professores, pessoas que sempre estiveram ao meu lado.

## AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que acreditaram nos meus objetivos, que me deram amparo e me transmitiram confiança para que os meus sonhos se tornassem reais.

Aos meus professores do mestrado em LA da UnB que muito colaboraram para o meu despertar profissional, em especial ao meu orientador Gilberto Antunes Chauvet.

Aos meus alunos que são a razão do meu trabalho.

Aos meus amigos e colegas de trabalho do CEDUC 02 do Cruzeiro, lugar onde também sempre me senti muito amada e respeitada.

Aos meus pais, Antônio Pedro da Maia e Maria Missália Soares da Maia, irmãos e sobrinhos, pela existência, preservação da união e alegria da nossa família. Amo a todos vocês.

## SUMÁRIO

Abreviaturas utilizadas .....	ix
Resumo .....	x
Abstract .....	xi

### **Capítulo 1: A pesquisa**

1.1. Introdução .....	13
1.2 Justificativa .....	15
1.3 Objetivo .....	17
1.4 A Organização do trabalho .....	17

### **Capítulo 2: Fundamentação Teórica**

2.1 Considerações Sobre o Ensino/Aprendizagem de LE .....	20
2.1.1 Primeira Língua e Segunda Língua .....	20
2.1.2 Língua Estrangeira e Segunda Língua .....	21
2.1.3 Ensino Formal e Ensino Informal .....	22
2.1.4 Aquisição de Línguas e Aprendizagem de Línguas .....	23
2.1.5 Abordagem Gramatical e Abordagem Comunicativa .....	25
2.1.6 Ensino da Forma e Uso da Língua .....	28
2.1.7 Competência e Performance da Língua .....	29
2.1.8 Competência Gramatical e Competência Comunicativa .....	30
2.1.9 Estudos Sistêmicos .....	31
2.1.10 Gramática Universal .....	34
2.1.11 Hipótese da Análise Contrastiva .....	35
2.1.12 Análise de Erros .....	37
2.2 Os Erros .....	38
2.2.1 Erros e Enganos .....	42
2.2.2 Erros Globais e Erros Locais .....	43
2.2.3 Erros Interlinguais e Erros Intralinguais .....	44
2.2.4 O Tratamento dos Erros .....	46
2.2.4.1. Feedback .....	49
2.3 A Transferência .....	52
2.3.1. A Transferência Positiva .....	54
2.3.2 A Transferência Negativa/Interferência .....	55

2.3.3 A Interlíngua .....	56
2.3.4 A Fossilização .....	58
2.3.5 A Interlíngua ao Longo do Processo de Aprendizagem .....	60
2.3.6 A Análise do Discurso .....	61
2.3.7 A Produção Escrita na LE .....	62

### **Capítulo 3: Procedimentos Metodológicos**

3.1 Metodologia .....	68
3.1.1 O Contexto do Estudo .....	69
3.1.2 O Perfil dos Sujeitos .....	69
3.1.3 A Coleta de Dados .....	69
3.1.4 O Questionário .....	70

### **Capítulo 4: Análise de Dados**

4.1 Os Erros das Produções Escrita dos Sujeitos .....	72
4.1.2 Erros no Nível Semântico .....	72
4.1.3 Erros no Nível Sintático .....	78
4.1.4 Erros no Nível Morfológico .....	82
4.1.5 Erros no Nível Ortográfico .....	84
4.1.6 Questionário Aplicado aos Sujeitos .....	85

Considerações Finais

Referencias Bibliográficas

### **Anexos**

Anexo 1 – Questionário dos Alunos

Anexo 2 – Questionário do Professor

Anexo 3 – Produções Escritas dos Alunos



## ABREVIATURAS UTILIZADAS

- LM (Língua Materna)
- LE (Língua Estrangeira)
- LA (Língua Alvo)
- LP (Língua Portuguesa)
- LI (Língua Inglesa)
- L2 (Segunda Língua)
- IL (Interlíngua)
- AE (Análise de Erros)
- HAC (Hipótese da Análise Contrastiva)
- AD (Análise do Discurso)
- AC (Abordagem Comunicativa)
- AG (Abordagem Gramatical)
- GU (Gramática Universal)
- ASL (Aquisição/Aprendizagem de Segunda Língua)

## **Resumo:**

Este estudo analisa os erros produzidos na escrita por aprendizes da língua inglesa como língua estrangeira. Examina entre as quatro habilidades o texto escrito, que é uma das formas de manifestação da linguagem, averiguando em que aspectos lingüísticos ocorrem os erros por influência da língua materna. A pesquisa fundamentou-se em aspectos teóricos sobre a interferência da língua materna, a interlíngua, na aprendizagem da língua estrangeira. Foram apresentadas algumas reflexões a respeito do processo de ensino/aprendizagem de língua e suas relações com a língua materna. O local da investigação foi uma escola de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal durante o quarto semestre do ano letivo de 2007, e os sujeitos da pesquisa foram todos os alunos dos 3º anos A, B, C e D da escola, adolescentes do sexo masculino e feminino, de nível médio a intermediário na língua inglesa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram redações e questionários, os quais foram submetidos à investigação e análise por meio de pesquisa etnográfica. A produção escrita na língua estrangeira (inglês) dos sujeitos pesquisados aconteceu em um contexto de sala de aula com tema de redação único proposto pela pesquisadora. A análise dos dados foi feita com base no conceito de 'gramaticalidade', i.e, examinou-se se o texto produzido apresentava formas atestáveis existentes na língua-alvo, onde se comprovou a interferência da língua portuguesa nas produções escritas na língua inglesa. A análise sobre os tipos de erros na produção escrita desses aprendizes, causados pela língua portuguesa, redundará em sugestão de como mitigar o fenômeno da interlíngua no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Palavras chaves: interlíngua, língua materna, língua estrangeira, erros e análise de erro.

## **Abstract:**

This study analyzes the errors produced in the writing by Brazilian learners of English language as a foreign language. Taking into consideration the four abilities, the written discourse is one of the forms of expression of the language in which the learners' error occur as a result of the mother tongue influence. The inquiry was carried out during the fourth semester of 2007, in a public high school of Distrito Federal and the subjects of research were teenagers' students, female and male, all students from the four classes of the 3<sup>rd</sup> grade of high School. The tools used for data collection were compositions and questionnaires that provided the material to be analyzed in this ethnographic research work. The analysis was, then, made in the student's written production of the foreign language (English) in a classroom context where only one theme for the composition was suggested by the researcher. The research was based on theoretical aspects while dealing with the interference of the mother tongue - the Interlanguage - in the learning process of foreign language. Some theory reflections about the teaching/learning of foreign language and its relations with the mother tongue were included. The error analysis was made within the concept of "grammaticality", that is, it examined to which extent the produced texts follow the system of the target language and to which extent problems of interference can be detected. The analysis of the types of errors in the written production of those learners caused by the Portuguese language made possible suggestions to mitigate the Interlanguage phenomenon at the level proposed.

Words keys: interlanguage, mother language, foreign language, errors and error analysis.

# **CAPÍTULO 1**

## **A PESQUISA**

## 1.1 Introdução

Antes de desenvolver esta pesquisa eu observava alguns fenômenos que aconteciam nas aulas de inglês como língua estrangeira (LE), entre esses os erros se destacavam, pelo fato de muitos aprendizes produzirem com frequência erros estruturais, segundo a norma culta<sup>1</sup>. Eu me perguntava por que esses aprendizes cometem esses tipos de erros. Tal pergunta também é comum a muitos outros educadores. Com base no meu conhecimento da literatura nessa área, os erros poderiam ser evitados se trabalhados preventivamente, mas isto só seria possível com uma análise do contexto, fazendo um estudo cuidadoso sobre os erros na produção escrita. Nesse sentido, esta pesquisa foi fruto desta inquietação e propiciará a ampliação de conhecimentos sobre este tema que preocupa a muitos educadores.

Autores da área de ensino de línguas reconhecem que os erros produzidos pelos aprendizes no processo de aprendizagem de um novo sistema lingüístico precisam ser analisados cuidadosamente, pois só assim entenderemos como se dá tal processo. Entre esses autores está Pit Corder (1967:169) que sugeriu em seu artigo *The Significance of the Learners' Errors* que "os erros dos aprendizes são significativos na medida em que propiciam ao pesquisador verificar como a língua é aprendida ou adquirida e que estratégias ou procedimentos os aprendizes estão empregando na sua descoberta da língua."

Figueiredo (2002) fala que a noção do erro na aprendizagem de LE se modificou na medida em que novas teorias foram surgindo. Esta colocação foi feita com base na mudança ocorrida no processo de ensino/aprendizagem de línguas, de acordo com a análise contrastiva e a análise de erros, que verificou que a língua materna interferia no aprendizado da língua estrangeira, causando erros que se evidenciavam na língua-alvo (LA), que deviam ser evitados. Nesse período se tinha uma visão negativa com relação aos erros, que se modificou no ensino mais contemporâneo de LE e a partir daí esses erros começaram a ser investigados com maior atenção e passaram a ser tratados segundo uma perspectiva positiva e de inevitabilidade. Ou seja, os erros que antes eram tidos como sinais de má aprendizagem, hoje são vistos como significativos indicadores de aprendizagem. A meu ver, lamentavelmente, a visão negativa sobre erros ainda está presente na abordagem de muitos educadores de LE que não tiveram contato com a literatura da área.

---

<sup>1</sup> De uma forma sucinta, norma culta nada mais é do que a modalidade lingüística escolhida pela elite de uma sociedade como modelo de comunicação. É a língua das pessoas escolarizadas e segue as regras gramaticais, diferentemente da coloquial, que é mais livre e espontânea, e menos rigorosa em relação a preceitos gramaticais.

No processo de aprendizagem de LE, os erros são fruto do contato entre dois sistemas lingüísticos distintos, que faz com que os aprendizes mesclam as duas línguas, causando erros perceptíveis na LA no âmbito da semântica, da morfossintaxe, da pronúncia, e principalmente na expressão escrita entre outros. Os seja, eles se apóiam na estrutura da LM para produzir LE, desenvolvendo características diferentes das normas dessa língua, recurso que “é uma maneira que o aprendiz tem de listar suas hipóteses sobre a natureza da língua que está aprendendo” (Corder, 1967: 169). Este fenômeno de interferência de regras e hábitos da LM na aprendizagem da LE é chamado de interlíngua, termo introduzido por Larry Selinker (1972), usado na literatura da área para designar o estágio de desenvolvimento da LE em que os aprendizes se encontram. Grandes autores como Ellis e Selinker ressaltam a importância dos estudos sobre a influência da LM no aprendizado da LE. Roberto Lado (1961), um dos pioneiros estudiosos da lingüística contrastiva, afirmou que os educadores que fazem um estudo comparativo entre a LE e a LM dos seus aprendizes, por meio da análise do erros, saberão melhor quais são os reais problemas de aprendizagem da língua alvo, e, assim, poderão promover uma forma melhor de ensinar essa língua.

Partindo deste ponto, o presente estudo aborda a questão da influência da LM no aprendizado da LE por parte de alunos brasileiros, falantes do português, que estão no processo de aprendizagem formal da língua inglesa, onde se analisa os erros em suas produções escritas. Ênfase que a enfoque do estudo não é tão-somente constatar a ocorrência dos erros, mas também, examiná-los, tendo a interlíngua como base e sugerir tratamento para que eles não persistam, ocasionando problemas no aprendizado da LE.

Após a escolha do problema de pesquisa, fenômeno detectado no dia-a-dia de trabalho em sala de aula de língua inglesa, o próximo passo foi a escolha do contexto da pesquisa, uma escola pública, local de trabalho do pesquisador. Posteriormente, foi a escolha dos sujeitos de pesquisa, com a busca por alunos que poderiam propiciar mais dados para o estudo, por causa do baixo nível de conhecimento da língua inglesa por parte da maioria dos alunos de escolas públicas. Com essas etapas cumpridas, a pesquisa iniciou com a leitura mais aprofundada da literatura da área, para dar respaldo ao estudo, seguida do questionário aplicado ao professor e aos alunos e logo depois a produção escrita dos sujeitos, a redação. Com a coleta dos dados feita, iniciou-se a análise desses e chegou-se a conclusão do estudo.

## 1.2 Justificativa

Aprender uma LE é um instrumento necessário para abrir horizontes ou ampliar o campo de atividades culturais e mentais de um indivíduo. Atualmente a Língua Inglesa (LI) é a língua da comunicação com ampla aceitação nos diferentes países e por isso ela se tornou uma disciplina indispensável nas escolas da Secretaria de Estado de Educação do DF, onde grande parte dos envolvidos no processo não se dá conta de que o aprendizado de uma LE passa pelo processo de interferência da LM e conseqüentemente aparecem os erros na LA que podem ser benéficos, vale repetir, para a aprendizagem quando trabalhados adequadamente (Corder, 1991). É necessário mudar a visão dos erros como fracasso no aprendizado; Durão (2004) afirma que o estudo da interferência da LM na LE tem como contribuição mais significativa a reflexão didática, levando à modificação da postura de docentes em relação à produção, à expressão e à recepção lingüística de seus aprendizes.

Figueiredo (2002) afirma que errar faz parte de qualquer aprendizagem, tanto na LM como na LE, e, em se tratando de erros no aprendizado da LE, eles merecem um estudo cuidadoso. Muitos autores também consideram os erros importantes no processo de ensino/aprendizagem por serem uma estratégia de aprendizagem e evidência que os aprendizes estão testando hipóteses do sistema lingüístico da LA. Corder (1991) defende que os erros são significativos por três razões:

- para o professor, por mostrar o progresso do aprendiz;
- para o pesquisador, pois mostra como a língua está sendo adquirida e quais estratégias o aprendiz usa,
- para o aprendiz, porque ele aprende com os erros.

Para justificar os erros dos aprendizes de LE, o autor (1971) afirma que eles estão carregando os hábitos e regras da LM para a LA. Fries (1945), citado em Odlin (1989:15), também concorda com este pensamento. Para ele “os problemas básicos não ocorrem da dificuldade dos fatores da nova língua, mas dos hábitos criados pela primeira”. Outros estudiosos da área também defendem que o conhecimento é transferido de língua para língua e acreditam que a transferência das habilidades lingüísticas de uma língua para outra acontece independentemente delas serem eficientes ou não. Selinker (1972) diz que a transferência lingüística, vista de uma perspectiva cognitiva, se constitui de uma fase obrigatória na

aprendizagem, mas o autor também coloca que essa estratégia utilizada pelos aprendizes causa problemas. Ellis (1998) afirma que os erros oriundos da transferência não são o produto final e sim o produto transitório do desenvolvimento da interlíngua (IL). Eles são hipóteses temporárias que são sistematicamente modificadas até a hipótese correta final ser atingida. Corder (1971), por sua vez, enfatiza que quanto mais dados são disponibilizados e processados, mais os aprendizes reformulam suas hipóteses de acordo com a LA. O autor também repete que a aprendizagem pode ser observada através da análise dos erros, que se explica e prevê a transferência da LM na LA.

Como se pode depreender, a relevância do presente estudo se justifica pelas colocações feitas pelos autores, que afirmam que os erros fazem parte do processo de aprendizagem e são transitórios se trabalhados, e que devem ser explicados e tratados quando necessário. Seguindo essa linha, faz-se necessário entender por que os erros acontecem em grande proporção nas produções escrita dos aprendizes de inglês como LE, apesar de um estudo desta natureza poder incluir outras áreas, como no discurso oral entre outras, que não serão tratadas aqui. Os erros serão interpretados como interferência da LM na LA, ainda que também são vistos como causa de um descuido até a falta de conhecimento do sistema da LA, que não é o caso.

Este estudo pode vir a dar contribuição acadêmica aos professores de inglês como LE, levando-os a refletir sobre a interlíngua e conscientizando-os de que os erros podem ser reduzidos quando feito um trabalho preventivo, por meio de métodos e técnicas de ensino adequadas, que ajudem a mitigar o fenômeno.

Destarte, a investigação científica foi guiada pela pergunta de pesquisa: quais as causas das interferências na produção escrita na LE (Inglês) de alunos do ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. O interesse inicial que motivou a pesquisa científica foi os erros na produção escrita na LE (Inglês) por aprendizes nativos falantes da língua portuguesa, decorrente da interlíngua de alunos do ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.



### 1.3 Objetivo

O objetivo geral desta pesquisa é analisar nos dados dos aprendizes como a interlíngua se manifesta nos erros de expressão escrita<sup>2</sup>, oriundos da interferência da língua materna, o português, no aprendizado da língua estrangeira, o inglês, no contexto de sala de aula de uma escola da rede pública do Distrito Federal.

Os objetivos específicos são:

a) classificar na amostra do corpus recolhido os erros causados pela interlíngua de aprendizes de nível básico a intermediário de inglês de uma escola de ensino médio da Secretaria de estado de educação do Distrito Federal.

b) sugerir estratégias para superar a interferência da LM, com encaminhamento para o tratamento dos erros, que na perspectiva apresentada, passam a ser vistos como meio favorável para o desenvolvimento da IL, até se atingir o nível esperado na LA. Assim, conscientizar os envolvidos no processo sobre a importância deles e aos educadores, para que busquem uma prática pedagógica mais eficiente evitando que a IL dos aprendizes persista por mais tempo, ocasionando a fossilização dos erros. Como estratégia de correção o uso do *Feedback*.

### 1.4 A organização do trabalho

O presente estudo está organizado em quatro capítulos. A primeira parte apresenta a justificativa, a pergunta de pesquisa e os seus objetivos. A segunda parte é composta pela fundamentação teórica, onde se aborda o ensino/aprendizagem de LE e as considerações teóricas que contribuem para um maior entendimento sobre interlíngua, que será discutida ao longo da pesquisa. Na terceira parte encontra-se a metodologia utilizada. Na quarta parte está a análise dos dados onde o fenômeno interlíngua é constatado e analisado através do uso das formas da LP, nos níveis semântico, sintático, morfológico, e ortográfico que influenciaram nas construções escritas da LI. Por último, apresento as conclusões do estudo, obtidas dos

---

<sup>2</sup> Foi escolhido o discurso escrito dos sujeitos devido ao elevado número de alunos no ambiente de pesquisa, nas salas de aulas da escola pública, pois o registro dos erros torna-se de fácil acesso e por outro lado os alunos não se sentem constrangidos, pois não há correção 'in loco'.

dados coletados e algumas sugestões de encaminhamento e as referências. Nos anexos estão os questionários que foram aplicados e as redações.

## **CAPÍTULO 2**

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 2.1 Considerações Sobre o Ensino/Aprendizagem de Línguas

O presente trabalho traz uma breve apresentação de teorias sobre o ensino/aprendizagem de LE, propiciando melhor entendimento do tema abordado por parte do leitor. O embasamento teórico apresentado é importante por estar ligado ao fenômeno da interlíngua, que, de acordo com vários estudiosos da área, ocorre em todo o processo e sempre ocupará um lugar no sistema lingüístico dos aprendizes de LE e na prática deste. Ao tratarmos da questão da IL, há elementos que estão muito presentes, como a transferência, a interferência e a fossilização. Temas que também serão abordados.

### 2.1.1 Primeira Língua e Segunda Língua

Segundo a teoria inatista, os seres humanos nascem normalmente com uma predisposição biológica para aprender uma língua. Chomsky (1978) defende que a criança nasce com princípios inatos que a ajudarão na aquisição de uma língua e ela falará a língua do meio social com o qual convive. É dessa forma que ocorre a aquisição da língua materna.

Aprender/adquirir outra língua ajuda os aprendizes a fazer comparações lingüísticas, destacar as diferenças e as semelhanças existentes entre os dois sistemas: a língua materna e a outra língua. Tal processo ajuda no conhecimento e na diversidade de escolhas a serem efetuadas.

Como se aprende primeiro a língua materna antes de uma língua estrangeira, não há dúvidas que a primeira deixa marcas observáveis nas produções da segunda, levando os aprendizes a apresentarem interferências na língua-alvo. Almeida Filho (2005) faz uma sucinta definição sobre elas:

- **língua materna** (LM) - é uma língua que se presta à comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais. É a língua que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa;
- **língua estrangeira** (LE) - será uma língua não materna que se sobrepõe à(s) outra(s) que circula(m) setorialmente ou com restrições. É qualquer língua

aprendida pela pessoa que não seja a sua primeira língua e que será aprendida por vários motivos.

### **2.1.2 Língua Estrangeira e Segunda Língua.**

Na literatura da área, a distinção entre os termos língua estrangeira e segunda língua é sempre requerida por causa da relação dos aprendizes com ambas as línguas. Neste estudo esta distinção se faz necessária para deixar clara a língua estudada. Littlewood (1999:02) também concorda com esta necessidade e faz uma breve distinção entre elas: “a segunda língua tem uma função social dentro da comunidade onde ela é aprendida, e a língua estrangeira é aprendida primeiramente para um contato fora da própria comunidade”. De forma mais ampla:

- **língua estrangeira (LE)** - é o termo usado por alguns pesquisadores para a aprendizagem de outra língua que não é falada geralmente fora da sala de aula, ou seja, não é falada no país onde se estuda essa língua. É aprendida basicamente para se comunicar com membros de outra comunidade. Como exemplo a língua inglesa ensinada no Brasil.
- **segunda língua (L2)** - há dois conceitos que caracterizam o termo: a L2 pode se referir à aquisição da língua que é falada no país por um estudante estrangeiro. O termo L2 também pode se referir a uma segunda ou terceira língua que coexiste com outra língua também nativa do mesmo país. Como o exemplo o Canadá, onde são praticadas duas línguas maternas oficialmente, a língua francesa e a língua inglesa.

Revuz (1998:215), apud Santos (2005), refere-se a elas da seguinte forma: “Língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. Seguindo o pensamento deste autor, no presente estudo faremos uso da distinção apresentada. Usaremos o termo língua estrangeira (LE) quando nos referirmos a uma língua aprendida após a língua materna (LM).

### 2.1.3 Ensino Formal e Ensino Informal

O processo de aprender uma língua estrangeira pode acontecer de duas maneiras distintas: formal ou informal. É necessário distinguir os termos, pois eles acontecem em ambientes diferentes, e o processo que ocorre em cada um deles difere em muitos aspectos:

- a **aprendizagem formal** - é aquela típica do aprendizado da LE, que ocorre dentro de uma sala de aula, por meio de um processo consciente, com um professor e seus materiais didáticos, Figueiredo (2002) refere-se à sala de aula como ambiente artificial, onde há a ausência de exposição do aprendiz ao ambiente real de uso da língua-alvo. É um ambiente de instrução, sem contato com nativos;
- a **aprendizagem informal** - é aquela típica da aquisição da L2 por estrangeiro, que ocorre fora da sala de aula, por um processo espontâneo, sem a presença de um professor, num ambiente natural, onde há a exposição do aprendiz ao ambiente real de uso da língua-alvo, com contato com nativos.

Segundo Lyons (1991), no processo formal, as atividades associadas ao aprendizado têm como resultado o conhecimento ‘sobre’ a língua estudada e, no informal, as atividades associadas à aquisição são experiências ‘na língua’, obtidas pelos adquirentes, por analogia, na interação social e no uso diário da língua em um outro país. Chauvet (2007) afirma que há o caso da aprendizagem formal-não natural da LE quando se vai estudar, ter aulas formais, no país que fala a língua alvo.

Outra diferença é que na aprendizagem informal, a natural, não há a correção de erros como acontece na aprendizagem formal, ambiente no qual acontece nosso estudo, que tem a correção de erros como auxiliar do processo. Para Brown (1995:11), “a correção de erros tem pouco efeito na aquisição subconsciente, mas acredita-se que seja benéfica à aprendizagem consciente”. Outro ponto é que na aprendizagem formal o ensino tem o foco no conteúdo. Aprender-se a LE através dela e vale lembrar contudo que o professor, o material ou o método adotado podem levar os aprendizes a criar hipóteses falsas sobre a LE, levando aos “erros induzidos” (Richards, 1971) ou “falsos conceitos” (Stenson 1978), que para Allwright e Bailey (2000) apud Brown (1980:215) “é um erro que o estudante (provavelmente) não faria, exceto pela ‘informação’ que ele recebeu do professor”. Esse aspecto será abordado no item 2.2.3.

No ambiente formal também podem ocorrer problemas que podem não ajudar a aprendizagem, tais como:

- o professor ter como objetivo fazer com que os estudantes aprendam o vocabulário e as regras gramaticais da LE, “per se”;
- os aprendizes terem como objetivo passar em avaliações formais mais do que aprender a usar a língua para a comunicação,
- existir um descaso ou a acomodação na LE estudada, por parte dos envolvidos no processo.

O ambiente formal, onde se dá a aprendizagem consciente, deve motivar a interação entre os alunos para que a aprendizagem aconteça com sucesso. Quanto a esse ambiente, Brown (1991) defende que ele tem o potencial de encorajar tanto a aquisição como a aprendizagem da LE, como será apresentada a seguir.

#### **2.1.4 Aquisição de Línguas e Aprendizado de Línguas**

Ainda sobre os termos aquisição e aprendizagem vale acrescentar que para Lyons (1991), inicialmente se tem dificuldades em entender esta diferença. O termo aquisição, se usado para língua, refere-se ao desenvolvimento gradual da habilidade em uma língua, por usá-la naturalmente em situações comunicativas, enquanto o termo aprendizagem se aplica a um processo de acumulação de conhecimento de vocabulário e gramática de uma língua. Ele dá o exemplo da Matemática, que é aprendida e não adquirida. Para Krashen (1985), tal distinção é a mais fundamental de todas as suas hipóteses sobre a aquisição/aprendizagem da segunda língua (ASL<sup>3</sup>). Segundo este autor:

- **aquisição** (*acquisition*) - é um processo subconsciente idêntico ao processo que a criança utiliza ao aprender sua LM. A aquisição de LE é resultante do processo natural de interação, usando-se a língua em comunicação significativa, cujo desenvolvimento se assemelha à aquisição de LM. Ela acontece no ambiente informal;

---

<sup>3</sup> A abreviatura ASL - aquisição de segunda língua, também se refere à aprendizagem nesse estudo. Nem todos os autores distinguem aquisição de aprendizagem, usam ora um, ora outro. Ellis (1999) considera o termo aprendizagem mais geral.

- **aprendizagem** (*learning*) - é um processo consciente que resulta em saber sobre a língua sobre ela. A aprendizagem é resultante da experiência em sala de aula, na qual o aprendiz é levado a voltar sua atenção para a forma e a, muitas vezes, aprender sobre regras gramaticais. Ela acontece no ambiente formal.

Estudos recentes sobre o ensino/aprendizagem de LE apontam que tanto o processo de aquisição como o processo de aprendizagem representam dois sistemas de interiorização do conhecimento da língua que se coadunam com o contexto em que ele ocorre. Neste estudo será usado o termo aprendizagem para tratar da produção escrita da língua estrangeira, inglês, pelos seus aprendizes nativos de língua portuguesa.

Krashen (1985) formulou outras quatro hipóteses principais, além da aquisição e aprendizagem:

- a hipótese da ordem natural diz que a aquisição de estruturas gramaticais acontece numa ordem previsível e que os indivíduos internalizam certas estruturas gramaticais mais cedo e outras mais tarde, e também que a ordem em que se adquirem as regras da L2 não é a mesma da L1.
- a hipótese do monitor diz que a aquisição e a aprendizagem são usadas de maneiras bem específicas. A primeira leva os aprendizes a se comunicarem de forma espontânea e contribui para a sua fluência. Na aprendizagem, a função do monitor é de autocorreção, de fiscal, que leva os aprendizes a fazerem mudanças nos enunciados, quando for necessário.
- a hipótese do filtro afetivo diz que fatores afetivos estão relacionados ao processo de aprendizagem de L2. Que o indivíduo deve estar 'aberto' para receber o *input*, esteja com o filtro afetivo baixo, isto é, motivado, com pouca ansiedade e sem bloqueios para aprender a L2, pois somente um *input* compreensível não é suficiente para que a aprendizagem aconteça.
- a hipótese do *input* é representada pela fórmula ( $i + 1$ ) e diz que ao se adquirir uma língua, o indivíduo passa por um processo gradual de novas aquisições passando de um estágio para outro mais adiantado. Para tal efeito o indivíduo tem que receber novos *input* que estejam além do nível atual no qual ele se encontra, que já



sabe e deve entendê-lo. Essa hipótese ainda afirma que primeiro se adquire os significados e depois os demais elementos presentes na língua.

Das hipóteses apresentadas a que está mais vinculada à aprendizagem é a hipótese do insumo, ou *input (i + 1)*, onde a aprendizagem da LE acontece quando os aprendizes compreendem e usam o insumo que contém novos significados e formas gramaticais que pertencem a um nível mais avançado do que o estágio corrente de sua interlíngua. Em seguida, vinculada à aprendizagem está a hipótese do monitor que serve apenas para os aprendizes usarem o conhecimento consciente das regras para fazerem também autocorreções, antes ou depois da produção na LE.

### 2.1.5 Abordagem Gramatical e Abordagem Comunicativa

Almeida Filho (2005) fala da trajetória da mudança no processo do ensino/aprendizagem de língua estrangeira e dentro dessa trajetória ele cita as duas grandes abordagens<sup>4</sup> orientadoras deste processo, a abordagem gramatical<sup>5</sup> (AG), que abrange os métodos<sup>6</sup> isolados com base na gramática/tradução e a abordagem comunicativa (AC), que tem como base comunicação, vertente que predomina no ensino contemporâneo de línguas estrangeiras:

- **abordagem gramatical** - ela engloba diferentes métodos isolados como o Método Clássico, o Método da Gramática e Tradução, o Método Audiolingual entre outros que dominaram o ensino de LE até o início da década de 70. Nela, aprender uma LE era aprender regras gramaticais e vocabulário desta língua, por meio da internalização, da repetição, sem que houvesse interação ou comunicação.
- **abordagem comunicativa** - ganhou força a partir da década de 70 na Europa e Estados Unidos e se disseminou pelo mundo, mas no Brasil ela chegou apenas na

---

<sup>4</sup> Abordagem é um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos sobre o que é a linguagem humana, a construção do aprender e do ensinar uma nova língua. Esta definição feita por Almeida Filho (1998, 2005) é considerada a mais completa.

<sup>5</sup> Segundo Leffa (1988) para se descrever os diferentes métodos nos quais se aprende LE, precisa-se de uma terminologia apropriada. O problema da terminologia é resolvido, para o autor, substituindo o termo 'método', que teve grande abrangência no passado, por abordagem (*approach*), termo na concepção atual, e se fazer ressalvas quando necessário.

<sup>6</sup> Método, segundo Brown (1992) é um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para alcançar objetivos lingüísticos. Durante a AG, os diferentes métodos usados no aprendizado de LE eram voltados para a tradução e leitura de textos, sem enfatizar as atividades dos aprendizes.

década de 80. A AC vai contra tudo aquilo que a abordagem gramatical pregava, atraiu aqueles que priorizavam um processo mais interativo para o ensino de línguas (Widdowson, 1989). Nessa nova abordagem o ensino de LE passou de estruturalista para cognitivo, em que os aprendizes passaram a aprender e a usar a língua prioritariamente para se expressar e promover interação social. Segundo Koch (1999) a AC surgiu propondo resgatar a língua como um todo, da forma como ocorre a comunicação e sua fundamentação teórica se associa aos estudos em análise do discurso, na psicologia cognitiva e na gramática gerativa-transformacional de Chomsky.

Canale e Swain (1980) também falam destas duas grandes linhas, a AG e a AC. Para eles a primeira é organizada com base na forma gramatical e as maneiras com as quais estas formas podem se transformar em frases combinadas. A segunda, por outro lado, é organizada com base na função comunicativa situacional (pedido de desculpa, descrição, convite, promessas, etc.) que os aprendizes necessitam para saber em quais circunstâncias as formas gramaticais podem ser usadas para expressar essas funções apropriadamente. Com relação ao discurso escrito, a AG tinha como ponto forte a tradução deste, deixando de lado a criatividade dos aprendizes nas suas produções.

Uma grande diferença entre essas duas grandes abordagens é a visão dos erros. Na AG, eles eram fruto do resultado de regras insuficientemente aprendidas, eram vistos como fracasso na aprendizagem e deviam ser corrigidos e banidos. Na AC eles passaram a ser tolerados e visto como resultado natural do desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes. Educadores e aprendizes também passaram a ter novos papéis dentro desse novo contexto. Alguns aspectos importantes valem ser enfatizados, uma síntese segue no quadro 1:

<b>Abordagem Gramatical</b>	<b>Abordagem Comunicativa</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Prioriza ensinar a língua, porque ela é o objeto de estudo;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prioriza ensinar com a língua, ela é o veículo de comunicação;</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• O ensino é centrado no livro didático;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O ensino acontece com o uso de jogos, de materiais autênticos como jornais e revistas e com segmentos de filmes, programas de TV entre outros;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Para se aprender é necessário saber a estrutura da língua;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Para se aprender é necessário usar a língua;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• O aprender é unilateral, voltado para professor-aluno;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O aprender tem vários sentidos, professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• O professor controla as ações.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O professor facilita, monitora as ações.</li></ul>

A AC atraiu muitos educadores e estudiosos da área por trazer uma evolução no ensino/aprendizagem de LE, por conter estratégias mais eficazes, por ser mais humana, ser centrada no interesse do aluno e propiciar habilidades comunicativas por meio de interação humana em situações reais de comunicação. Moita Lopes (2001:96) cita Vygotsk (1978) sobre a visão de a educação acontecer da interação entre os envolvidos no processo:

*“A educação é um processo essencialmente cultural e social, no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”.*

Almeida Filho (1998:42) chama a atenção sobre essa nova tendência em seu livro, *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, colocando que:

*“Num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa”.*

A AC voga na atualidade, mas muitas escolas que ensinam LE ainda não conseguiram se encaixar nessa nova tendência por causa das suas implicações práticas, e muitos educadores que se dizem comunicativos na prática não o são. Na aprendizagem formal de LE, em geral, nas escolas públicas, a ênfase do ensino ainda se mantém na AG e não no uso da língua para a comunicação.

### **2.1.6 Ensino da Forma e Uso da Língua**

Além da habilidade de produzir discurso, os aprendizes de uma LE também precisam saber como usar o discurso para que a comunicação aconteça. O lingüista aplicado Widdowson (1991) escreve sobre a diferença entre ensinar forma gramatical e o uso comunicativo:

- **forma** (*usage*) - é ensinar o conhecimento sobre a língua por meio de um sistema lingüístico, a forma por ela mesma não garante um conhecimento de uso (comunicativo);
- **uso** (*use*) - é ensinar o conhecimento da língua para realizar tarefas através dele. O sistema se manifesta com a finalidade de comunicação e garante o conhecimento da forma.

Segundo Almeida Filho (1998), a forma é o conhecimento ‘sobre’ a língua e o uso é o conhecimento ‘da’ língua, onde se realizam tarefas ‘através’ dela. Aprender a forma e aprender o uso são necessários, ambos têm que estar em constante associação para se desenvolver as quatro habilidades da linguagem (compreender, falar ler e escrever). Estudos garantem que quem domina uma LE, além de praticar as quatro habilidades, deve também saber como as frases são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo, pois aprender frases isoladas não garante a comunicação. Sobre esta afirmação, Widdowson (2001:39) cita no seu livro *O Ensino Para a Comunicação* que “o comportamento lingüístico normal não consiste na produção de frases isoladas, mas no uso de frases para a criação do discurso”. Ainda sobre o assunto, o autor citado (1989:129) esclarece em seu artigo *Knowledge of Language and Ability for Use* que “o fato de saber como usar uma língua envolve mais do que

saber como compor frases corretas” e saber conectá-las segundo a mensagem que se pretende comunicar.

### 2.1.7 Competência e Performance da Língua

Anteriormente, tratamos da forma e do uso e como o conhecimento de ambos é revelado por meio do desempenho do aprendiz na LA. Eles são aspectos do desempenho, porque revelam até que ponto os aprendizes demonstram seus conhecimentos de regras lingüísticas e sua capacidade de uso dessas regras para que a comunicação na LE aconteça com sucesso. Chomsky<sup>7</sup> (1978) reafirmou a distinção entre os termos segundo seus aspectos cognitivo-psicológicos. Para o autor:

- **competência** (*competence*) - significa conhecimento abstrato, estruturas e regras da língua, interiorizadas na mente dos aprendizes. É o conhecimento que o falante-ouvinte possui sobre a sua língua, que traduz não só o conhecimento interiorizado culturalmente, mas também indica a intuição dos aprendizes em poderem se pronunciar sobre a validade dos enunciados produzidos. É aquilo que se conhece.
- **performance** ou desempenho (*performance*) - significa o uso real da língua em situações concretas. É o uso da língua para mostrar o que realmente acontece na prática. Para o autor, a fala está localizada no desempenho.

Brown (1980) defende que a competência refere-se ao conhecimento subjacente não observável de um sistema de uma língua, suas regras de gramática, seu vocabulário, todas as partes de uma língua e como estas partes se integram. O desempenho refere-se à concreta manifestação ou à realização da competência. É a produção real: compreensão/expressão oral, compreensão/expressão escrita que são acontecimentos lingüísticos observáveis. Canale e Swain (1980:3), sucintamente, colocam que “competência corresponde ao conhecimento da gramática e outros aspectos da língua, enquanto o desempenho diz respeito ao uso real”.

Na prática, não há como se separar a competência do desempenho, uma vez que a competência se constitui de um sistema abstrato, que só pode ser percebido através do desempenho dos aprendizes. A literatura mostra que a aprendizagem da LE acontece quando

---

<sup>7</sup> Chomsky criou essa distinção que teve o mesmo efeito que a de língua (*langue*) e fala (*parole*), proposta por Saussure (1916). A ‘língua’ é um código social e ‘fala’ é individual. O Russo, Trubetzkoy, mestre pragueano inspirador de muitos lingüistas, em seu livro *Princípios de Fonologia* (1969) relata que língua e fala inicialmente eram analisadas de forma conjunta.

há a capacidade dos aprendizes em produzirem frases atestadas, principalmente, como usá-las num contexto comunicativo apropriado, e para que isso aconteça a competência e a performance precisam ocorrer simultaneamente. Um problema na competência dos aprendizes da LE pode se refletir em erros, esses erros são os de interesse desse trabalho e serão tratados no item 2.2.3.

### **2.1.8 Competência Gramatical e Competência Comunicativa**

Tanto na AG quanto mais adiante no estruturalismo, o aprendizado da LE centrava-se no domínio da competência gramatical. A aprendizagem acontecia por meio de formação de hábitos mecânicos bem adquiridos, visão que vem a se modificar com o surgimento da AC, que se concentra nas quatro habilidades básicas com finalidades comunicativas. Nessa nova abordagem, os aprendizes, ao adquirirem a competência comunicativa, alcançam tanto o conhecimento quanto a habilidade de usar a língua. Hymes (1972:19) confirma isto quando diz que a “competência é dependente tanto do (tácito) conhecimento quanto do (habilidade para) uso”.

Segundo Widdowson (1989), Hymes (1972) propôs a competência comunicativa em contraposição à noção de competência gramatical. Para este lingüista:

- **competência gramatical** (*Grammatical Competence*) - engloba o conhecimento de itens léxico-semântico, regras de morfologia e de sintaxe. Ela é um dos componentes de competência comunicativa e necessária para a produção de frases gramaticalmente corretas;
- **competência comunicativa** (*Communicative Competence*) - engloba o conhecimento do que dizer e como dizê-lo de maneira apropriada, com base na situação, nos participantes, seus papéis e intenções.

Sobre as duas competências, Canale e Swain (1980) afirmam que é comum encontrar o termo competência comunicativa sendo usado para referir-se exclusivamente ao conhecimento ou a capacidade relacionada às regras do uso da língua e o termo competência gramatical sendo usado para se referir às regras da gramática. Na visão de Richards (2006), apesar de a competência gramatical ser importante no aprendizado, ela não é a única meta a se atingir, pois é possível dominar as regras de formação de frases de LE e ainda não conseguir utilizar a linguagem para a comunicação significativa, é onde entra a competência

comunicativa. Para Almeida Filho (1986 e 1997) a competência é o conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas, como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente).

Segundo o referido autor, a competência comunicativa abrange outras quatro competências, a gramatical, a sociolingüística, a estratégica e a discursiva. Esta observação de Almeida Filho (1986 e 1998) teve como base as pesquisas de Canale e Swain (1980) que retomaram o estudo do termo e o expandiram:

- **competência gramatical:** é vinculada ao conhecimento lingüístico, ao código verbal ou não verbal, como a formação de palavras e frases, a sintaxe, a ortografia e a semântica.
- **competência sociolingüística:** está ligada ao conhecimento sócio-cultural e ético de uso e regras de discurso, como o conhecimento do que é socialmente aceitável, dependendo dos fatores contextuais.
- **competência estratégica:** é conectada ao conhecimento e mecanismos de sobrevivência na interação, como compensar falhas na comunicação. É a habilidade de encontrar maneiras de como transmitir ou compreender com sucesso uma mensagem.
- **competência discursiva:** está relacionada ao conhecimento metalingüístico e meta-comunicativo. O modo como se conscientizam e combinam as formas e significados para se conseguir a comunicação.

Canale e Swain (1980) afirmam que a competência comunicativa deve englobar todas as outras competências apresentadas acima, e os aprendizes devem dominá-las, para que, no momento de apresentarem sua produção na LA, aconteça a comunicação.

### **2.1.9 Estudos Sistêmicos**

Os estudos sistêmicos é o estudo da metalinguagem<sup>8</sup>, ou seja, o estudo do sistema lingüístico (semântica, sintaxe, morfologia, fonética e fonologia, etc.). Eles são um meio

---

<sup>8</sup> Metalinguagem é usar a linguagem para falar da própria língua (Orlandi, 1995)

auxiliar para se chegar ao desempenho das quatro habilidades lingüísticas básicas. As quatro habilidades básicas são:

- 1) **compreensão oral** (*Listening*): é a habilidade de compreender o discurso falado por meio das características segmentais e supras-segmentais dos sons da língua. Ensinar a compreensão do discurso falado é de importância preliminar se o objetivo for a comunicação, pois a comunicação só acontece se o que é falado for compreendido por outra pessoa, segundo Rivers (1981). No dia-a-dia normal, ouvir é muito mais usado do que outra habilidade lingüística.
- 2) **expressão oral** (*Speaking*): é a habilidade de se expressar comunicativamente por meio das características segmentais e supras-segmentais, saber interagir. Para Rivers (1981), os aprendizes precisam saber como conduzir episódios comunicativos, saber criar sentenças que expressem significados específicos, para o que seja compreendido.
- 3) **compreensão escrita** (*Reading*): é a habilidade de compreender o discurso escrito, por meio dos grafemas/ortografia da língua. Brown (1994) considera ler a atividade mais importante em qualquer sala de aula de línguas, não apenas como uma fonte de informação ou atividade prazerosa, mas também como meio de consolidar e de estender o conhecimento da língua. (Brown 1994).
- 4) **expressão escrita** (*Writing*): é a habilidade de se expressar comunicativamente por meio da ortografia, dos grafemas da língua. Rivers (1981) afirma que escrever é a reprodução do que é aprendido da habilidade da compreensão auditiva, da fala, e da leitura - um núcleo do conhecimento lingüístico. A autora ainda afirma que escrever é uma habilidade que pode ser aprendida separadamente.

Sobre essas habilidades, Widdowson (2005) em seu livro *O Ensino de Línguas Para a Comunicação* afirma que falar e escrever são conhecidas como habilidades ativas, ou produtivas, enquanto ouvir e ler são conhecidas como habilidades passivas ou receptivas. O autor ainda complementa que dizer e ouvir são atividades recíprocas, enquanto escrever e ler não são. Ele também aponta que o ensino de línguas é definido com base nestas quatro habilidades.



Os educadores do ensino contemporâneo de línguas devem procurar ensinar aos aprendizes estas quatro habilidades básicas paralelamente, buscando desenvolver um ensino que facilite uma boa aprendizagem, através de recursos instrucionais, conforme a meta de ensino da AC. Por isso, além da habilidade da escrita, as outras também serão mencionadas.

Sobre como desenvolver as quatro habilidades lingüísticas Chauvet (2007) sugere:

- 1) na compreensão oral pode se usar, entre outras estratégias, material audiovisual, perguntas explícitas sobre o entendimento (oral/escrito), apresentar palavras desconhecidas contextualizadas, deduzir palavras desconhecidas do contexto, ditado, o uso de música (o vocabulário pode não ser norma culta), perguntas prévias de apresentação do tópico e caracterização de variedade trabalhada.
- 2) na compreensão escrita pode se usar de leitura silenciosa, identificação do vocabulário conhecido/desconhecido, sinônimos, contextualização, definição, realia ou objeto real, mímica, tradução, antônimos, paráfrase, leitura individual, leitura grupal não-silenciosa, preencher lacunas, ordenação de períodos, pré-leitura (o que vai ser tratado), resumo, resenha entre outros.
- 3) na expressão oral pode se usar a repetição, a dramatização, e a conversação, a partir de linguagem gráfica (gravuras, desenhos), jogos de adivinhação-aluno/professor ou grupo/grupo, descrição de ambiente, diálogo seqüenciado, painel *brains trust*, monólogo, uso de música, comentário de vídeo, telefone sem fio, forca, etc.
- 4) na expressão escrita, contudo, algumas das estratégias a serem desenvolvidas incluem o preenchimento de lacunas (sentido semântico) ou redação (conto, crônica, carta, ensaio, notícia de jornal), descrição, narração (real ou fictícia), ditado, tradução, representação da expressão da fala oral, etc.

O aprendizado de línguas é diferente devido a sua natureza social e comunicativa. Aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas e essa interação requer habilidades sociais e comunicativas, que, como já dito anteriormente, pertencem à

competência comunicativa. Ao aprendê-las separadamente não se alcança o objetivo comunicativo.

### **2.1.10 A Gramática Universal**

Chomsky (1978) argumenta que a competência (gramaticabilidade) é universal, todos os indivíduos são uniformemente capacitados a adquirir uma língua devido à faculdade inata, para esse efeito, o fator biológico é determinante e necessário para a aquisição da LM. Segundo este autor, a criança nasce com princípios inatos que a ajudarão na aquisição de uma língua e não existe uma língua pré-determinada, ela falará a língua do meio no qual estiver inserida. Tais princípios consistem na chamada Gramática Universal (GU), que é definida como um sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade biológica. Cook (1985) apud Ellis (1994: 191) explica a GU ao escrever que “as propriedades da língua, inerentes na mente humana, constituem a ‘gramática universal’, que consiste não de regras particulares ou de uma língua particular, mas de um conjunto de princípios gerais, que se aplicam a todas as línguas”.

A GU expressa a essência da linguagem humana e seus princípios lingüísticos abstratos desempenham papel importante na aquisição de LE. A possibilidade de acesso à GU pelos aprendizes de LE é motivo de vários estudos que buscam esclarecer até que ponto seus princípios estão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Não há um acordo sobre esta questão entre os estudiosos da área, uns defendem que o acesso a GU pelos aprendizes de LE pode ser completo, outros autores defendem que não há mais acesso, enquanto outros defendem que ele pode ser parcial ou ainda dual. Cook (1985) e Ellis (1988) participam do mesmo pensamento e apresentam três diferentes possibilidades para se explicar a relação entre a GU e a aprendizagem da LE:

- 1) o acesso direto à GU sugere que a aprendizagem da LE ocorre igual a da LM. São processos mentais implícitos; os aprendizes não estão conscientes de tais.
- 2) o acesso indireto à GU sugere que este não está disponível para a aquisição da LE, a não ser por intermédio da gramática da LM. O conhecimento da LE está diretamente ligado ao da LM. Os aprendizes aprendem a LE quando ouvem amostras da língua, mediados pelo seu conhecimento da LM.

3) nenhum acesso à GU sugere que ela não está disponível para a aquisição da LM. O aprendizado da LM e LE é paralelo e sem nenhuma conexão com a GU. Nesta visão, a aquisição da LE é vista como um processo explícito. Características da língua são ensinadas por meio de diferentes métodos de ensino e aprendidas conscientemente.

Os aprendizes de LE já possuem o conhecimento da sua LM, logo possuem uma exemplificação da GU. Com isso, o estado inicial de aquisição desses aprendizes não é nulo, eles possuem uma gramática completa com princípios e parâmetros<sup>9</sup> lingüísticos estabelecidos. Isto é, o fato dos aprendizes de LE conhecerem uma língua, a língua materna, que não pode ser desvinculada do aprendizado da LE, os leva a fazer uso da transferência, que pode levar aos ‘erros’, que devem ser analisados para se entender o processo de aprender e ensinar uma LE. Richards (1994:182) afirma que “a interferência da língua materna é claramente a maior fonte de dificuldade no aprendizado de segunda língua e a análise contrastiva demonstrou a localização das áreas da interferência da interlíngua”. Trataremos a seguir das formas de se estudar os ‘erros’: a análise contrastiva e a análise de erros.

### **2.1.11 A Hipótese da Análise Contrastiva**

Segundo o pensamento de muitos lingüistas aplicados, a Análise Contrastiva ou Hipótese da Análise Contrastiva (HAC<sup>10</sup>) tem importância para o ensino/aprendizagem de línguas. Segundo Spolsky (1979), a HAC dominou o campo de investigações científicas no processo de ensino/aprendizagem de línguas a partir dos meados da década de 40 até meados da década de 60. Originalmente, a HAC foi desenvolvida por Charles Fries em 1945 e foi expandida e reclassificada por Roberto Lado em 1961. Essa nova corrente surgiu dentro da lingüística fundamentada nos trabalhos destes dois lingüistas, apoiados pelo behaviorismo<sup>11</sup>, como forma de conhecer os processos interiores de se aprender línguas. A HAC pregava que fazendo o contraste entre a LM e a LA dos aprendizes de LE seria possível determinar as diferenças e as igualdades entre as duas línguas e, assim, prever as dificuldades e antecipar os

---

<sup>9</sup> A teoria de princípios e parâmetros surgiu com Chomsky em 1992. Ela possibilita o estudo das semelhanças e diferenças entre as línguas dentro de uma perspectiva inatista.

<sup>10</sup> Ao invés de (AC), sigla comum usada para a Análise Contrastiva, está sendo (HAC) que se refere à Hipótese da Análise Contrastiva, para que no decorrer da leitura os leitores não a confundam com a sigla da Abordagem Comunicativa (AC).

<sup>11</sup> Segundo Ellis (1998), o behaviorismo defendia que a aprendizagem de uma LE acontecia por meio de formação de hábitos, com atividades de imitação, repetição e estímulo e resposta.

erros que os aprendizes viriam a enfrentar durante o processo. Durão (2004:38) escreveu sobre essa nova corrente:

*“Os seguidores do modelo AC acreditavam que se o professor tivesse um conhecimento sistemático das diferenças existentes entre a LM do aluno e a LE objeto de estudo, poderia desenvolver técnicas de instrução e materiais apropriados a fim de evitar a aparição de erros, já que, seguindo esse ponto de vista, o que determina a facilidade ou a dificuldade de aprendizagem de uma LE eram as diferenças existentes entre as estruturas das línguas em questão”.*

Segundo Brown (1980), em meados do século XX, o estudo de duas línguas em contraste foi uma das maiores ocupações dos lingüistas aplicados e este estudo era feito pela hipótese da HAC, que ainda pregava que a principal barreira para a aquisição da LE é a interferência do sistema da LM na LA. Considerada a primeira teoria a estudar a transferência e interferência da LM na LE, a HAC buscava explicar os erros dos aprendizes e solucionar problemas na prática de ensino de LE; observava as diferenças entre esses dois sistemas, o da LM e LA, e atribuía os erros à transferência negativa da LM na LA, a interferência, e esta seria a única causa de dificuldades na aprendizagem da LM. A HAC também compartilhava da visão dos gramaticalistas de que os erros cometidos pelos aprendizes ameaçavam a aprendizagem e que deviam ser evitados ou reduzidos ao mínimo. Para eliminar os erros e promover um aprendizado de qualidade deveriam trabalhar eficazmente os pontos divergentes entre as línguas. As previsões da HAC sofreram muitas críticas e foi se arrefecendo com o declínio do ensino estruturalista, com o interesse pelo ensino cognitivo e com o surgimento da teoria da Aquisição de Segunda Língua<sup>12</sup> (SLA), como área de estudo dentro da lingüística. Como muitas críticas foram levantadas, a HAC passou por uma reformulação e se transformou na Análise de Erros (AE).

Gass (1979), Larsen- Freeman e Long (1997), Ellis (1994) e Durão (2004), com base nos estudos de Wardhaugh (1970), registram que a HAC foi dividida em uma versão fraca e outra forte. Na ‘versão fraca’ (*a posteriori* ou explicativa), a análise de erros é usada para esclarecer os erros que realmente ocorrem, sem a tentativa de prever quais realmente ocorrerão. Por outro lado, na ‘versão forte’ (*a priori* ou preditiva), a análise contrastiva, a transferência lingüística é a base para prever quais modelos e padrões da LA serão os mais aprendidos e quais serão mais preocupantes. Seguindo esta afirmação, a AE tem a mesma

---

<sup>12</sup> Antes ao surgimento da SLA a teorização que se fazia na área de aprendizagem de LE era estreitamente relacionada a questões práticas do ensino de línguas. Houve a necessidade de se entender melhor questões ligadas à aprendizagem da linguagem e comunicação humana no processo de aquisição de LE e assim observar os porquês dos sucessos e insucessos dentro do processo.

base teórica que a versão anterior, a HAC. O surgimento da versão fraca se iniciou a partir da verificação de equívocos existentes na versão forte. A diferença entre elas está nos pressupostos teóricos relacionados à estrutura lingüística e na explicação quanto à aprendizagem da língua. Na AE os erros provêm de diferentes causas, ao contrário da HAC que afirmava que eles eram restritos à influência da LM.

Durão (2004) coloca que apesar das críticas, a HAC teve suas contribuições no desenvolvimento das pesquisas sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas e contribuiu para se chegar ao modelo da AE (que também tem suas limitações), bem como ao modelo de interlíngua.

### **2.1.12 A Análise de Erros**

Essa nova corrente surgiu por volta da década de 70 com base nos trabalhos de Corder (1967) que defendia o significado e a importância dos erros, tanto para os aprendizes, como para os educadores e pesquisadores. Ellis afirma que “a análise de erros foi o primeiro método usado para investigar a língua dos aprendizes, conseguiu popularidade considerável nos anos 70, substituindo a HAC” (1999:68). O modelo da análise de erros (AE) se inspira na teoria lingüística de Chomsky (1978), que questionava a psicologia behaviorista e a teoria de aquisição de línguas de Skinner. Surge, então, uma visão diferente da teoria de aprendizagem. O aprendizado é vinculado ao sistema cognitivo e passou a existir uma perspectiva mais tolerante para o tratamento dos erros, segundo Gargalo (1993).

Vários autores escreveram sobre esse novo modelo. Brown (1980) diz que os aprendizes cometem erros e estes podem ser observados, analisados e classificados para revelar algo do sistema operacional. Esse estudo pode ser feito por meio da AE. Corder (1973) também expõe sobre a importância desse novo modelo ao afirmar que mediante o estudo dos erros dos aprendizes somos capazes de entender a natureza de seu conhecimento em um determinado momento de sua aprendizagem e descobrir o que ele ainda tem a aprender. Essas colocações explicitam a grande importância da AE para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, porque ao descobrir e classificar os erros dos aprendizes em termos lingüísticos forma-se um quadro dos traços da língua que estão causando problemas de aprendizagem, facilitando a sua superação.

Para realizar a AE é necessário um corpus de dados produzidos por aprendizes de LE, e nele os erros são classificados e listados de acordo com uma tipologia, estabelecendo

sua frequência, prováveis causas e grau de interferências. Este levantamento, a partir da produção dos aprendizes, leva a compreender os erros cometidos para saber em qual estágio a LE se encontra para superá-la. Autores como Ellis (1999) e Lennon (1991) concordam que o esforço de descobrir mais sobre a aprendizagem da LE pela AE foi motivado pelo desejo de melhorar o ensino.

Ellis cita Corder (1974) sobre os passos que as pesquisas desenvolvidas pela AE devem seguir:

- coleta de dados da linguagem;
- identificação dos erros no corpus;
- descrição (classificação) dos erros identificados;
- explicação das causas dos erros,
- avaliação dos erros.

A AE tem como objetivo a investigação, dentro das quatro habilidades linguísticas, da origem dos erros dos aprendizes de uma LE, suas conseqüências e como superá-las, como forma de ajudá-los no aprendizado dessa língua e conscientizá-los sobre a sua importância, além de dar aos educadores informações sobre o que está acontecendo e como anda a aprendizagem, porque, além de fazerem parte do processo de ensino/aprendizagem de LE, eles também indicam possíveis dificuldades que os aprendizes enfrentam.

Spolsky (1992) defende a importância do estudo dos erros, enfatizando que os três ramos dedicados a este estudo na linguística aplicada, a análise contrastiva, a análise de erro e a interlíngua, cada um fornece base prática e teórica muito importante para o ensino/aprendizado de LE.

A seção seguinte destina-se à apresentação das diferentes definições encontradas na literatura da área sobre os erros, taxonomias que são importantes para se definir um estudo sobre eles.

## **2.2 Os Erros**

De acordo com Ellis (1999), Figueiredo (2005) e Allwright e Bailey (1991), não é tarefa fácil definir os erros. Para Allwright e Bailey (1991), uma definição típica dos erros

sempre inclui alguma referência à produção de uma forma lingüística que se desvia da forma correta<sup>13</sup>, e Ellis (1999) também os define como um desvio da norma considerada culta da LA. Seguindo a mesma linha de pensamento, das muitas definições encontradas na literatura, a de Burt e Kiparsky (1972) apud Brown (1980:205) se encaixa bem no presente estudo, onde “o erro é um desvio observado da gramática adulta de um falante nativo, refletindo a competência da interlíngua dos aprendizes”. As definições para erros apresentadas são as mais práticas e mais usadas nos estudos e elas serão assim tratadas, como desvio da forma considerada padrão pela gramática normativa na LA.

Allwright e Bailey (1991) também afirmam que os erros são uma forma não desejada pelos educadores e existem entre eles divergências com relação à visão de avaliação sobre os erros cometidos pelos aprendizes de LE. De acordo com Ellis (1999:67), “o mesmo erro pode ser avaliado de diferentes maneiras, dependendo de quem o faz, onde e como ele ocorreu”. As formas errôneas também podem ser influenciadas por uma variedade de fatores e deve-se considerar em quais condições eles aparecem. Alguns fatores são determinantes como:

- a própria língua que se está aprendendo;
- o método;
- o contexto;
- a aptidão ou interesse dos aprendizes;
- o nível e conhecimento dos aprendizes;
- a influencia da LM,
- a experiência de aprendizagem lingüística.

A visão de que os erros provêm de várias fontes também é corroborada por Brown (1980). Para este autor, eles surgem da interferência da língua materna, os chamados de erros interlinguais, da própria língua alvo, os chamados de erros intralinguais, do contexto sociolingüístico de comunicação, das estratégias psicolingüísticas ou cognitivas, e sem dúvida, das variáveis afetivas.

Ellis cita as observações feitas por Corder (1967) sobre os erros serem significativos no processo de ensino/aprendizagem de LE, segundo três características:

---

<sup>13</sup> Forma correta é definida como a maneira como os falantes nativos tipicamente produzem a forma da língua, considerada para esse efeito a Norma Culta (Allwright e Bailey, 2000).

- 1) eles fornecem ao professor, o quanto os aprendizes aprenderam, ou seja, o progresso dos aprendizes;
- 2) eles fornecem aos pesquisadores, evidências dos instrumentos pelos quais os aprendizes descobririam regras de LE, como a língua é aprendida e as estratégias usadas,
- 3) eles servem de instrumentos, pelos quais os aprendizes de LE descobrem regras de LE e aprendem com os erros.

Conforme a literatura, os erros acontecem porque os aprendizes estão buscando se aproximarem da LE. Eles são evidências de que estão usando determinado sistema lingüístico. Corder (1980) diz que eles ocorrem porque os aprendizes, a partir de mecanismos cognitivos, elaboraram um sistema com regras da língua alvo (1967). Na visão de Selinker (1972), esse processo é um estágio de desenvolvimento. Ele é chamado de “competência transitória” ou de “dialeto idiossincrático” (Corder, 1967), “sistema aproximado” (Nemser, 1971), “gramática mental ou interlíngua (IL)” (Ellis, 1998) ou apenas de “interlíngua” (Selinker, 1972), segundo os estudos de Brown (1980).

Pesquisadores da área defendem que os erros não são a marca do fracasso, como se pensa. Richards e Sampson (1994:04) afirmam que “os erros não devem ser vistos só como problemas a serem superados, mas, de preferência, como as características normais e inevitáveis que indicam as estratégias<sup>14</sup> que os aprendizes usam.”, e quando os aprendizes fazem uso dessas estratégias de aprendizagem eles estão necessariamente desenvolvendo uma interlíngua (Corder 1978). Observa-se que as diferentes formas errôneas refletem diferentes estratégias de aprendizagem, como os erros de omissão, de generalização e a interferência da LM:

---

<sup>14</sup> Estratégias são as técnicas ou dispositivos que os aprendizes usam para adquirir conhecimento. Segundo Adjemian (1976), estratégias de aprendizagem são atividades cognitivas de um tipo diferente das régua lingüísticas que são ligadas à aquisição do sistema da língua, os aprendizes fazem uso das estratégias de aprendizagem na tentativa de determinar a forma sistemática natural do sistema da língua que estão tentando adquirir, elas são úteis aos aprendizes para fazerem hipóteses iniciais sobre a natureza deste sistema lingüístico. Para Selinker (1975:140) “as estratégias são usadas para se referir à atividades cognitivas relacionadas ao processamento de dados de segunda língua na tentativa de expressar o significado.”



- os erros de omissão são os erros que acontecem quando os aprendizes estão de alguma forma simplificando a tarefa de aprender, ignorando fatores gramaticais que eles não estão preparados para processar. Autores como Dulay, Burt e Krashen (1982) sugerem que omissões acontecem quando há a falta de um item que obrigatoriamente deve aparecer em uma sentença bem formada, como exemplo:

*She sleeping* (Ela está dormindo). Há a omissão do verbo, *is*.

- os erros de generalização (*Overgeneralization*) são os que derivam da criação de estruturas erradas com base em outras estruturas da LA. Geralmente se aplicam regras de uma estrutura da LA aprendida na criação de outras estruturas as quais não cabem a mesma regra, Ellis (1990).

Ex: *Does Charles can play soccer?* ao invés de *Can Charles play soccer?* (Charles pode jogar bola?). Há o uso incorreto do auxiliar junto com o modal *can*, *She goed to school by bus*, ao invés de *She went to school by bus* (Ela foi para a escola de ônibus). O verbo é irregular e foi usada a regra dos verbos regulares.

- a interferência da língua materna ocorre, segundo Odilin (1997), quando se usa itens lingüísticos da LM não atestados na LA, embora possa haver semelhanças.

Ex: *He is a boy handsome*, ao invés de *He is a handsome boy* (Ele é um garoto bonito). Há a interferência sintática: a ordem das palavras. Esse assunto será abordado de forma mais detalhada no item 2.3.2.

Já que não se pode evitar os erros, eles devem ser encarados como indícios de que os aprendizes estão testando suas hipóteses na LA, as quais teriam como resultado, a aquisição das regras dessa língua. Nesse sentido, os erros ganham um status de transitoriedade, e desaparecem com o passar do tempo. Yule (1991:154) afirma que “o ‘erro’, então, não é algo que impede o progresso de um aprendiz, mas é provavelmente um indício ativo do progresso de aprendizagem que está sendo feito por um aprendiz, como forma de testar estratégias de comunicação, na língua nova”.

Na perspectiva da AC, os erros acontecem porque as regras e hábitos da LM interferem na aprendizagem da LE, e os aprendizes se apóiam na LM, para produzir a LE, desenvolvendo características diferentes das normas da LE. Nesse sentido, os erros são uma forma lingüística não atestada na LM do falante nativo, algo que eles não produziriam. Sendo os erros um produto do aprendizado, por causa deles podemos interferir no processo de ensino/aprendizagem de LE. Corder (1973:265) aponta que “os erros fornecem *feedback*. Eles mostram ao professor algo sobre a eficácia de seus materiais de ensino de suas técnicas de ensino, mostram que parte do planejamento que ele tem seguido foi inadequadamente aprendida ou ensinada, e que ainda precisa de atenção”.

Para identificar os erros, temos que comparar as frases que os aprendizes produzem na LE, com as que parecem ser corretas, que correspondem a elas, de acordo com as regras dessa língua, observa Ellis (1998), para assim, defini-los. Como foi exposto anteriormente, definir os erros não é tarefa fácil. Explicar ou identificá-los também não é, mas delimitar o conceito de erro é importante para um melhor entendimento da IL dos aprendizes. A seguir, algumas das taxonomias dos erros existentes na literatura.

### 2.2.1 Erros e Enganos

Em complementação aos conceitos de competência e desempenho desenvolvidos por Chomsky, Corder (1967) expõe a dicotomia *erros sistemáticos* que estão relacionados à competência e *erros não sistemáticos* que estão relacionados ao desempenho, também chamados de enganos (*mistakes*), para referir-se aos erros dos aprendizes o autor apresenta:

- os **erros** (sistemáticos) - refletem a falta de conhecimento dos aprendizes. Acontecem quando não se sabe o que é o correto. São evidências de que os aprendizes estão usando determinado sistema de conhecimento lingüístico. Esses erros são um desvio sistemático produzido pelos aprendizes que ainda não dominam o sistema de regras da LE, e revelam competência transitória.
- os **enganos** (não-sistemáticos) - refletem um lapso ocasional na produção dos aprendizes que por num momento particular eles estão incapazes de produzir o que sabem. Eles são um equívoco casual, deslizes causados por fatores como ansiedade, falta de atenção, cansaço, nervosismo, desatenção e etc. Esses erros são

um fenômeno do desempenho e podem aparecer na produção até mesmo de um falante nativo.

Quanto à superação dos erros e enganos, dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas, Allwright e Bailey (2000) dizem que os aprendizes de uma segunda língua podem facilmente corrigir seus próprios enganos, mas não os seus erros, porque eles fazem parte do sistema atual de regras da interlíngua, e, assim, não são reconhecidos como erros pelos aprendizes. De acordo com essa teoria, Brown (1980) observa que todos cometem enganos, tanto na LM como na LE, que eles podem ser corrigidos facilmente por não estarem relacionados à falta de conhecimento das regras da LE; já os erros não, porque refletem o estado atual de evolução na LE dos aprendizes, eles são o estágio de desenvolvimento da interlíngua, uma deficiência de competência. O autor ainda defende que por essa razão, a AE deve ser restrita ao estudo de erros e não dos enganos. Corder (1967), também concorda que somente os erros são significativos para a análise, por representarem a competência transitória dos aprendizes.

Apesar da distinção feita e da relevância do estudo dos erros, muitos autores da área enfatizam que, na prática, ainda, não é fácil distinguir entre um erro e um engano.

### **2.2.2 Erros Globais e Erros Locais**

Os erros podem ser classificados de acordo com seu efeito no processo comunicativo como locais ou globais, segundo Ellis (1998), Burt e Kiparsky (1973) e Dulay, Burt e Krashen (1982).

- **Erros Locais** (*local errors*) - são os erros que se limitam a certos itens de uma sentença, geralmente não afetam significativamente a comunicação. Eles se referem a incorreções mais pontuais de gramática, respectivamente, como os erros no uso de influência ou função gramatical.

Ex: *She go to school by bus* no lugar de *She goes to school by bus* (Ela vai para a escola de ônibus). Conjugação do verbo na 3ª pessoa do singular no *Simple Present* sem o acréscimo do *s*.

- **Erros Globais** (*global errors*) - são os erros que afetam a organização geral de uma sentença, impedindo a comunicação ou a tornando extremamente difícil de compreender. Eles são erros léxico-semânticos relacionados à estrutura/organização da sentença, como na interferência formal literal da LM na LE nos níveis lexicais, nas deformações e adaptações, no emprego de lexemas impróprios ao contexto da LE, nos usos incorretos de falsos amigos e nos erros referentes às estratégias de aplicação, por parte dos aprendizes.

Ex: *I am in the first year* no lugar de *I am in the first grade* (Eu estou na primeira série). Palavra inadequada ao contexto.

Como apresentado, os erros locais são menos graves na sentença, e podem não prejudicar a comunicação. O mesmo não acontece com os erros globais, que dizem respeito ao sentido da frase, e, portanto, devem ser corrigidos primeiramente por interferirem na comunicação.

### 2.2.3 Erros Interlinguais e Erros Intralinguais

Apartir do momento em que os aprendizes começam a adquirir parte do novo sistema lingüístico ocorrem produções errôneas. Esses erros de competência são classificados em *interlinguais* e *intralinguais*, de acordo com a visão de vários autores como Krashen (1982), Richards (1976) e Selinker (1972).

- Os **erros interlinguais** (externos) - refletem a interferência da língua materna (LM) na produção da língua estrangeira (LE) e acontecem entre línguas diferentes. Eles também são chamados de interferência ou de transferência negativa.

Ex: *The man skinny*, ao invés de *The skinny man* (O homem magro).

- Os **erros intralinguais** (internos) - são os resultantes da aprendizagem de uma LE sem a influência da LM dos aprendizes. A própria língua que se está aprendendo é a responsável pelos erros nas produções lingüísticas. Dentro da própria língua em estudo, ocorre a transferência negativa de itens, como a aplicação incompleta de regras, o uso de falsos conceitos, ou a generalização de regras dessa língua.

Ex: **Does** John can sing? ao invés de **Can** John sing? (John pode cantar?).

Segundo Richards (1994:173):

*“Mais do que refletir a inabilidade do aprendiz em separar duas línguas, os erros intralinguais e desenvolvimentais refletem a competência do aprendiz em um estágio particular, e ilustra algumas das características gerais da aquisição de língua”.*

Os erros intralinguais compreendem os erros desenvolvimentais e únicos, os únicos compreendem os erros ambíguos e induzidos:

Os **erros desenvolvimentais** “são os erros semelhantes aos produzidos por crianças aprendendo sua primeira língua”, segundo Dublay, Burt e Krashen, (1982:165), mas que com o passar do tempo, por meio da exposição à língua falada ao seu redor, ou por outra forma de correção, eles passarão a ser produções corretas. Os erros desenvolvimentais ocorrem tanto durante o processo de aprendizagem da LM como da LE, eles fazem parte do desenvolvimento lingüístico e refletem as estratégias dos aprendizes empregadas na aquisição da nova língua. Ellis (1999:58) diz que “eles ocorrem quando o aprendiz tenta construir hipóteses sobre a língua alvo com base na experiência limitada”, e Richards (1994:174) conclui que “eles ilustram a tentativa dos aprendizes de construir hipóteses sobre a LI a partir de sua experiência limitada da sala de aula ou livro texto”.

Ex: *They hungry*, ao invés de *They **are** hungry* (Eles estão com fome).

Os **erros únicos** são os erros produzidos unicamente por aprendizes, sem a influência da LM. Para Ellis (1999) são os erros que não são nem desenvolvimentais nem de interferência, eles são de dois tipos.

- 1) Os **erros ambíguos** são aqueles que podem ser considerados tanto como interlinguais como desenvolvimentais. Eles podem representar erros produzidos por crianças falantes nativas, como reflexo de um processo desenvolvimental da aquisição da LM.

Ex: *No writing in book*, ao invés de *Don't write in the book* (Não escreva no livro).

2) Os **erros induzidos** são os erros oriundos do modo como a língua-alvo é apresentada ou praticada. Eles podem ser causados por explicações não claras do professor, por excesso de prática de uma determinada estrutura sintática utilizada em contextos não apropriados ou pelo próprio material. Ellis (1999:60) afirma que “eles ocorrem quando os aprendizes são conduzidos a cometer erros pela natureza da instrução que receberam”; e Stenson (1978: 54) os descreve como “os erros dos estudantes em uma sala de aula de língua, que resultam mais da situação da sala de aula, do que da competência incompleta do estudante na gramática inglesa ou da interferência da primeira língua”.

Ex: *The beek are new brand*, ao invés de *The books are new brand* (Os livros são novíssimos).

Quanto aos erros interlinguais, Corder (1981) comenta que os estágios iniciais do aprendizado de uma segunda língua são caracterizados por uma grande quantidade de interferência. Nestes estágios, antes que o sistema da LE se torne familiar, a LM é o único sistema lingüístico na experiência prévia do aprendiz.

Não importa qual a definição dada aos erros cometidos pelos aprendizes, o relevante é entender as suas causas, para se compreender o processo pelos quais os aprendizes estão passando. Toda essa classificação teórica sobre os erros, discutida até então, busca oferecer uma visão mais ampla do tema principal desse estudo, que ainda será abordado mais detalhadamente, a interlíngua.

#### **2.2.4 O Tratamento de Erros**

Uma distinção de extrema importância é a proposta por Allwright e Bailey (2000), entre correção e tratamento de erros. Segundo os autores:

- **correção** - é a atitude que é tomada no momento em que o erro ocorre e pode ser realizada pelos professores, pelos colegas, ou pelos próprios aprendizes.

- **tratamento** - está relacionado ao desenvolvimento e aplicação de tarefas, exemplos, ou atividades posteriores, que levem os aprendizes a avançar em sua IL, e, assim, evoluírem no processo de aprendizagem.

Os autores argumentam que o uso do termo tratamento é mais indicado para ambientes formais, porque este sugere que os aprendizes sejam levados a ser capazes de reformular suas hipóteses na LE, uma vez fornecidas as ferramentas para que eles possam repará-las. Assim evitar o termo correção porque ele sugere que, uma vez o erro corrigido, ele não mais existiria.

Allwright e Bailey ainda esclarecem que tratar os erros não significa eliminá-los definitivamente, porque eles podem vir a aparecer novamente, num futuro, devido ao fluxo da IL. “Fornecer tratamento é levar o aluno a crescer num *continuum* de sua interlíngua em direção à língua-alvo” defende Scherer (2000:92) apud Borba e Lima (2004:267). O tratamento de erros no ensino de línguas tem como finalidade ajudar os aprendizes a perceberem as dificuldades existentes entre a IL e a LA, e, assim, reestruturarem sua gramática. Esse objetivo que pode vir a ser atingido a longo prazo e pode ter melhor resultado com o compartilhamento de responsabilidades entre os aprendizes e os professores.

A dúvida de quando, como, quem e quais erros devem ser tratados existe por parte de educadores. Não há respostas definitivas, apenas sugestões de técnicas. O importante é ressaltar que, principalmente a experiência e o instinto do professor poderão ajudar nesse momento. Algumas sugestões sobre essas dúvidas foram propostas originalmente por Hendrickson (1978:389) e utilizadas por outros autores como Nunan, (1996), Allwright e Bailey (2000), Oladejo (1993), Chaudron (1977) e Kroll (1991). São elas:

- **quem** corrige - a correção pode ser feita pelos docentes, pelo próprio aprendiz, por um colega ou por um grupo de aprendizes.
- **como** corrigir - a decisão de que técnica usar na correção pode ser a direta, no quadro, ou transparência, ou por meio de marcação dos erros com comentários.
- **quando** corrigir - essa correção pode ser feita imediatamente quando os erros acontecerem, ou num momento posterior e adequado, os docentes anotam os erros e esperam para fazerem a correção.

- **o que** corrigir - os erros que interferem no significado da mensagem, os chamados de globais, devem ser corrigidos com mais prioridade.

Estudos sobre quais erros que os professores costumam mais tratar, destacam-se os de conteúdo, seguidos pelos de vocabulário e de gramática ou pronúncia. Os mesmos estudos também mostram que, na prática, nem todos eles são tratados. Chaudron (1977:33) adverte que “alguns erros passam despercebidos pelos professores, outros não são corrigidos intencionalmente e alguns são na realidade erroneamente repetidos pelos professores”. Se o não tratamento de todos os erros cometidos acontece devido a uma variedade de razões, quando decidir tratá-los, Long (1977) propõe aos educadores três opções básicas para fazê-lo:

- informar o estudante da existência do erro;
- informar o estudante da localização do erro,
- informar o estudante da identificação do erro, o que inclui as duas opções anteriores.

Figueiredo (1997) apresenta duas formas de tratamento dos erros, que ele chama de:

- **correção direta** - que consiste em o professor apontar os erros e fornecer aos aprendizes a forma correta. É a mais usada pelos docentes nas salas de aula e os aprendizes não participam do processo de correção.
- **correção indireta** - que consiste em fazer os aprendizes atuarem sobre o processo de correção, como autocorreção, o que é considerado uma vantagem porque os eles terão mais chances de refletirem sobre a língua que estão aprendendo.

O próprio autor questiona a opção direta ao duvidar se este tipo de tratamento seja realmente produtivo para a aprendizagem da LE. Para a correção indireta Figueiredo (1997) cita a:

- autocorreção que acontece quando o professor apenas indica o erro e os aprendizes procuram reconhecê-lo e corrigi-lo.



- correção com os pares que acontece quando os aprendizes não são capazes de corrigir o erro por si só e então se trabalha em dupla. Esta correção permite a co-construção do conhecimento.
- correção no quadro-negro que é a modalidade na qual os educadores relacionam alguns erros retirados da produção de todos os aprendizes e os corrige junto com o grupo no quadro.

Para que o tratamento de erros ocorra, é necessário que os aprendizes recebam um retorno de como se saíram na suas produções na LE, e este retorno é dado através do *feedback*, que será abordado a seguir.

#### **2.3.4.1 Feedback**

No *Longman Dictionary of Contemporary English*, *feedback* é definido como comentários ou resposta a uma ação, processo etc., de uma pessoa de forma que mudanças necessárias possam ser efetuadas. Para Dulay, Burt e Krashen (1982), o *feedback* refere-se geralmente à resposta do ouvinte ou do leitor dada ao discurso ou à escrita dos aprendizes. No contexto de ensino/aprendizagem de línguas, ele é usado para oferecer ajuda aos aprendizes para que eles evoluam na sua interlíngua, cheguem cada vez mais perto dos usos da LA, mas essa evolução só acontecerá se os professores fornecerem aos aprendizes modelos da LA a fim de modificarem suas hipóteses errôneas, e, assim, revisarem sua interlíngua.

Long (1977) alerta para o fato de que o *feedback* em si não representa a superação do erro e enfatiza que ele é destinado a promover a correção, mas ele não é correção. Para o autor, a correção acontece de acordo com o modelo da hipótese da LA oferecido aos aprendizes, que os leva a modificar a regra, em seu uso provisório da LA.

Ressaltando a importância do *feedback* para os envolvidos no processo, como mencionado anteriormente, além de levar os aprendizes a adequarem suas hipóteses na LA e também ser usado para mostrar a aprovação da produção, ele faz com que o progresso se potencialize; para os docentes, *feedback* mostra se houve eficácia dos materiais de ensino e de técnicas e que parte do planejamento seguido foi aprendida e qual ainda precisa ser revista, Corder (1973).

O *feedback* é contínuo, ininterrupto e interativo. É um constituinte inevitável da interação na sala de aula. Annett (1968) apud Chaudron (1977: 30), descreve as três funções dele:

- incentivo que estimula o aumento da motivação;
- reforço que promove a manutenção das respostas dos aprendizes,
- informação que contribui para as mudanças nas respostas.

Algumas formas de *feedback* usadas pelos educadores assumem a forma de comentários, notas, revisão, linguagem corporal, expressão facial ou promoção da auto-avaliação, não importa qual a usada desde que alcance o objetivo proposto.

Muitos aprendizes, mesmo tendo seus erros tratados, continuam utilizando as mesmas formas erradas na LE. Esse fenômeno tem uma explicação, segundo Allwright e Bailey (1991:93) “alguns aprendizes parecem não fazer muito uso do *feedback* que recebem, a ponto de alterarem a sua produção”. Isso acontece porque formas lingüísticas inadequadas podem ficar memorizadas por muito tempo na IL dos aprendizes, de modo que o tratamento delas seria um trabalho difícil, podendo até levar à fossilização<sup>15</sup> das mesmas. A fossilização dos erros tem a ver com o tipo de *feedback* que os aprendizes recebem no momento em que cometem os erros, assim afirma Brown (1987), apud Allwright e Bailey (1991:93).

Também, de acordo com o modelo provisório de Vigil e Oller (1976) apud Selinker e Lamendella (1979), o *feedback* deve ter dimensões “cognitivas” e “afetivas” para estimular os aprendizes a modificarem ou não a IL atual. Para Hyland (1990), os aprendizes só aprendem com seus erros, se os métodos de *feedback* adotados pelos educadores, os incentivarem a retornarem aos seus trabalhos depois que foram avaliados. Partindo deste ponto, o *feedback* deve ser ao mesmo tempo, cognitivo e afetivo, fazendo com que os aprendizes não se sintam constrangidos por suas produções errôneas e se esforcem para continuar se comunicando na LE. Segundo os autores citados:

---

<sup>15</sup> No item 2.3.5 o fenômeno fossilização será abordado, mas sucintamente, ela acontece quando estruturas da LM são erroneamente identificadas como formas equivalentes na LE, são transferidas e ficam estabilizadas e se fossilizam, e os aprendizes consideram desnecessário melhorar, já que conseguem se comunicar. Uma classificação interessante e a do professor Chauvet (2007), segundo ele, este processo não pode ser confundido com a cristalização, que segundo ele é quando os aprendizes estacionam e não acrescentam novos itens lingüísticos, porque o que eles possuem é suficiente para a comunicação.

- o **feedback cognitivo** (*cognitive feedback*) - está relacionado à informação cognitiva sobre a LE que os aprendizes usam. Ele deve ser eficiente a ponto de corrigir a IL dos aprendizes.
- o **feedback afetivo** (*affective feedback*) - está relacionado às reações emocionais, em resposta aos enunciados dos aprendizes e as sinalizações do seu interlocutor, indicando desejo de manter a comunicação e não atrapalhando o fluxo de aprendizado da IL dos aprendizes.

No ambiente formal de ensino de LE, o *feedback* pode ser dado tanto pelos educadores como pelos outros aprendizes, fato que ajuda a interação comunicativa em sala de aula. Se feito pelos educadores, ele pode ser dirigido a um aprendiz individualmente ou a todos. Se dirigido a todos, deve-se evitar a exposição a uma situação de desconforto, se individual, deve-se encontrar maneiras de fazê-lo sem prejudicar o processo e causar desmotivação. Para Nunan (1996), os professores devem estar atentos ao fazerem as correções, porque os aprendizes reagem diferentemente ao serem corrigidos e deve-se levar em conta a lição, os diferentes tipos de aprendizes na sala de aula e o contexto em que a instrução ocorre. Desta forma, se previne um ambiente negativo e o desencorajamento dos aprendizes em se arriscarem e experimentarem a LA. Esses cuidados não significam deixar os erros passarem para que não ocorra a fossilização dos mesmos, deve-se buscar o *feedback* apropriado e também evitar a correção excessiva que pode ter um forte efeito negativo na motivação dos aprendizes.

Diante do exposto, cabe aos professores adotar critérios que somem benefícios para os aprendizes. Sobre o importante papel do professor, Cavalari (2005:69) expõe:

*“... ajudar os aprendizes a desenvolver um controle maior sobre o conhecimento de LE e o fornecimento de vários tipos de movimentos corretivos parece ajudar os aprendizes a perceber diferenças entre sua própria produção e a LE”.*

Segundo Keh (1990:294), “*feedback* é um elemento fundamental de aproximação ao processo da escrita”. Neste caso, ele pode ser definido como *input* do leitor para o escritor, com o efeito de fornecer a informação ao escritor para a sua revisão. O tratamento de erro na produção escrita pode ter como foco, a forma e/ou o conteúdo. Essas diferentes maneiras devem buscar o envolvimento dos aprendizes no processo:

- **feedback de conteúdo** - Uma variedade de estratégias está disponível para dar *feedback* de conteúdo, como:

- confirmação de uma resposta correta;
- indicação de uma resposta incorreta;
- um elogio ou uma modificação de uma resposta do aluno;
- repetição;
- resumo,
- crítica.

- **feedback na forma** - Pode ser obtido de diferentes maneiras, como:

- pedir o aprendiz para repetir o que ele disse;
- mostrar o erro e pedir para o aprendiz fazer autocorreção;
- comentar o erro explicando porque está errado, sem o aprendiz ter que repetir a forma correta;
- pedir a outro aprendiz que corrija o erro,
- usar um gesto para indicar que um erro foi cometido.

Nesse item, abordou-se parte da teoria de como ajudar os aprendizes de LE a superar as suas produções errôneas. O caminho mostrado foi o tratamento por meio do *feedback*. Isso significa fornecer a forma correta, de maneira implícita ou explícita, sem censurar, sem chamar a atenção direta tentando fazer com que os aprendizes percebam e reformulem as suas hipóteses incorretas e diminuam as inadequações de sua interlíngua, como propõem Dulay, Burt e Krashen (1982).

### **2.3 A Transferência**

Nas pesquisas de ASL, a transferência da LM é um dos principais temas. Quando os aprendizes de uma LE passam formas da LM para LA porque são iguais revelam o uso de estratégias de aprendizagem. Esse processo de incorporação de ‘empréstimos’ da LM, de aproveitamento de habilidades lingüísticas prévias é chamado de transferência. A transferência se dá quando há semelhança entre itens da LM e da LE e os aprendizes os transferem. Qualquer traço idêntico da LM é passível de transferência, podendo ocorrer em

todos os subsistemas lingüísticos, Odlin (1994). A transferência é considerada como ‘automática’ por Dulay e Burt (1976) apud Lott (1983), devido ao hábito da passagem de estrutura de superfície da primeira língua para a língua alvo. Sobre esse fenômeno, de maneira sucinta, Littlewood (2001:25) escreve que:

*“...o aprendiz usa sua experiência prévia da língua materna como meio de organizar os dados na segunda língua”.*

Para Selinker (1975), a transferência da língua é a aplicação aparente de regras da LM na LA, processo pelo qual os aprendizes constroem sentenças, ou parte das sentenças, na LA, da mesma maneira como eles fariam, se eles fossem expressar a mesma idéia na sua LM. O autor citado (1969), segundo Gass (1979), também investigou aspectos fundamentais da transferência lingüística:

- em que consiste a transferência;
- o que realmente é transferido,
- como ocorre a transferência.

Não importa qual seja a LM dos aprendizes de LE, a transferência é inevitável no processo de ASL, porque eles não podem apagar de suas mentes os conhecimentos que possuem. Odlin (1989:27) diz que "a transferência é a influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua em estudo e qualquer outra língua previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida". Essa definição foi elaborada porque a influência da LM pode ser tanto favorável quanto desfavorável ao aprendizado da LE. Autores como Nemser (1971) apud Durão (2004), Odlin e Ellis (1999) corroboram esse pensamento.

Nemser (1971) apud Licerias (1991:58) afirma que “aprendizagem prévia do aluno afeta a aprendizagem seguinte, de maneira positiva quando o novo domínio coincide com o aprendido anteriormente e de maneira negativa quando se opõe”. Lado (1961:2) afirma que “o estudante que está em contacto com uma língua estrangeira encontrará algumas características dela muito fáceis e outras extremamente difíceis. Aqueles elementos que são similares à sua língua nativa serão simples para ele, e aqueles elementos que são diferentes serão difíceis”. Em seus estudos Selinker (1972) verificou que quanto maior a distância entre duas línguas, menor a possibilidade de ocorrerem empréstimos da LM, e menor a probabilidade de erros de aprendizagem. Em outras palavras, a proximidade da LM com a LE pode facilitar ou não a

sua aprendizagem, a transferência pode ser positiva ou negativa, que preferentemente chamam de interferência.

Vimos que o estudo da transferência envolve não só a chamada transferência positiva como também a transferência negativa. Apesar da transferência positiva não ser o foco do presente estudo ela é considerada, porque há de se pensar que aprendizes brasileiros falantes da LP podem utilizar desta estratégia devido à existência de traços semelhantes entre a LI e a LP, que levem à transferência. Os conceitos de transferência serão abordados isoladamente a seguir de forma mais detalhada.

### **2.3.1 A Transferência Positiva**

A transferência é dada como positiva quando a LM dos aprendizes facilita a aquisição da LE, quando há semelhanças entre as línguas e esta é benéfica porque faz o aprendizado da LE mais fácil, defendem Odlin (1989) e Lado (1971). Para Dulay, Burt e Krashen (1982:97) “a transferência positiva refere-se ao uso automático da estrutura da LM no desempenho da LE, quando as estruturas em ambas as línguas são as mesmas, resultando em declarações corretas”. O autor também esclarece que os aprendizes podem transferir um som, uma estrutura, ou um item lexical da LM para a LE (1980).

Ex: *The boy ate the cake* (O garoto comeu o bolo)

Nesse exemplo, há a transferência direta da estrutura sintática da LM, LP, para a LE, LI, na seqüência: sujeito – verbo – objeto.

Entre os muitos fatores que permitem a transferência positiva, temos como exemplo:

- a semelhança de vocabulário que pode ajudar na boa compreensão da leitura;
- a semelhança entre sistemas vocálicos que pode facilitar a identificação e pronúncia de sons vocálicos;
- a semelhança de sistemas de escrita que também pode ajudar na leitura e escrita,
- a semelhança na estrutura sintática que pode ajudar na aquisição da gramática da LE.

Ellis (1999) concorda que o efeito facilitador da LM é evidente em alguns aspectos da aquisição da LE e sugere o uso do termo ‘facilitação’ (*facilitation*) para a transferência positiva. O autor também esclarece que a facilitação da aprendizagem é evidente, não somente na falta de erros, mas também na redução deles e na velocidade da aprendizagem.

Cuidados também devem ser tomados com a transferência positiva. Gargallo (1993) reforça que a semelhança de formas entre as línguas pode ser benéfica nas primeiras etapas do aprendizado, pelo apoio à carência lingüística dos aprendizes na LE, mas, por outro lado, pode se transformar em um hábito difícil de ser eliminado, se tornando formas errôneas internalizadas, fossilizadas, isto é, quando frases de semelhança é apenas uma aproximação.

### **2.3.2 A Transferência Negativa/Interferência**

Estudos sobre a transferência mostram que os aprendizes têm mais facilidade com as estruturas que descobriram serem similares e mais dificuldade com as que se diferenciam. Por isso, há a necessidade do estudo da transferência negativa, também chamada de estudos dos erros que, a partir de agora, será tratado como interferência<sup>16</sup>. É relevante enfatizar que a interferência, que é fruto da influência da LM na aquisição dos padrões da LE, teve conotação negativa durante o Behaviorismo<sup>17</sup>, mas com a concepção moderna do ensino/aprendizado de línguas, este fato não é mais visto como inadequado, mas como necessário e mesmo inevitável. Dentro dessa nova perspectiva vamos tratar da interferência neste estudo.

De acordo com a AE, a LM é uma das fontes de erro no aprendizado da LE. Esse fenômeno ocorre quando os aprendizes identificam elementos entre as línguas, a LM e a LE, não notando que há diferenças, considerando tudo igual, causando erros nas suas hipóteses na LE e interferindo na aprendizagem da LE.

Ex.: *The boy **handsome** ate the cake* ao invés de *The **handsome** boy ate the cake* (O garoto bonito comeu o bolo).

---

<sup>16</sup> Durão (1999) trata as expressões transferência negativa e interferência como sinônimas, ou seja, transferência para referir-se à transferência positiva e interferência para a transferência negativa.

<sup>17</sup> A literatura da área mostra que behaviorismo foi um método de ensino de línguas, fruto da tendência de época, que existiu nas décadas de 50 e 60. Na sua pedagogia acreditava-se que a aprendizagem de LE era alcançada pela formação de hábitos por parte dos aprendizes.

Nessa frase a transferência da estrutura da LM para a LE levou a cometer o erro, porque o uso do adjetivo tem posições diferentes nas línguas, a LP e a LI. Há erro de estruturação sintática: ordem dos elementos.

A interferência é para Brown (1980) a fonte de erro mais perceptível entre aprendizes de uma LE. Ela leva aos erros no aprendizado da LE podendo prejudicar o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes.

O contato entre dois sistemas diferentes faz com que os aprendizes misturem esses sistemas. No aprendizado da LE, esta mistura causa desvios que podem ser observados no plano idiomático, no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases e também cultural. Swan (2009) explica que, quando os aprendizes passam formas tão-somente similares da LM para LE, que não são as mesmas, ocorre a interferência que se constitui em barreira para eles atingirem o nível próximo ao do falante nativo da LA. Odlin (1994) diz que a interferência é fácil de identificar porque nela ocorrem divergências de regras na LE.

Estudos indicam que algumas formas mal aplicadas da LM na LE poderão permanecer no insumo dos aprendizes causando a fossilização dos erros. O grau de interferência da LM pode ser grande ou pequeno, dependendo do modelo de desempenho a que eles estão expostos. Se esse modelo não for autêntico, eles assimilarão erros que caracterizam a interlíngua que é definida como a língua dos aprendizes por Davis (1989) e Selinker (1972).

### **2.3.3 A Interlíngua**

O termo interlíngua<sup>18</sup> (IL) foi criado pelo lingüista americano Larry Selinker em 1972. Ele observou que os aprendizes de uma LE construía um sistema lingüístico particular, com base, parte na sua LM e em parte na Língua Alvo (LA). Para o autor (1972), a IL é composta por um sistema de regras lingüísticas que os aprendizes possuem da LE, e que transitória e diferente da LM e da LE além de apresentar características próprias, a sistematicidade e a mudança contínua, podendo eventualmente à fossilização.

---

<sup>18</sup> O conceito de interlíngua foi desenvolvido inicialmente por Selinker em 1969 e posteriormente reelaborado por ele em 1972. O autor buscava mostrar que existia uma 'estrutura latente' específica para a aprendizagem de uma LE na mente humana.



Sobre a IL Selinker também afirma que:

- é o processo de transição para a LE, que é construído a partir da exposição dos aprendizes a esta língua, tanto no contexto natural, quanto no formal de aprendizagem;
- constitui uma etapa inevitável na aprendizagem,
- é como um sistema lingüístico interiorizado, que evolui tornando-se cada vez mais complexo, no qual os aprendizes expressam intuições.

Ellis (1998) postula que o conceito de IL envolve as seguintes premissas:

- os aprendizes constroem um sistema abstrato de regras sobre a LE. Esse sistema coordena a compreensão e produção da LE. Ele é a ‘gramática mental’ e é referido como uma ‘interlíngua’.
- o aprendizado é moldável, não é fixo, ele está aberto para influências externas (input) e internas (omissão, generalização, transferência, interferência e etc.).
- a gramática dos aprendizes é transitória, eles a mudam de tempos em tempos, adicionando e apagando regras, e reestruturando o sistema todo. Isso resulta em um processo contínuo (*interlanguage continuum*).
- os sistemas dos aprendizes têm regras variáveis que funcionam em um contexto, mas em outros não. Esse sistema também pode ser homogêneo, a variação é o reflexo dos erros que os aprendizes cometem quando eles tentam usar o seu conhecimento para a comunicação. É o emprego de várias estratégias no desenvolvimento da interlíngua.
- a gramática dos aprendizes é propensa à fossilização. A maioria dos aprendizes permanece nos níveis iniciais. Apenas cinco por cento desenvolvem a mesma gramática mental dos nativos.

Com passar do tempo, o conceito de IL foi mudando, se tornando mais completo. Com base nos conceitos apresentados, pode-se resumir que, a interlíngua é a transição criada pelos aprendizes ao longo de seu processo de assimilação da LE. Ela é caracterizada pela interferência da LM; é um sistema independente, cujas regras não correspondem nem a LM,

nem a LE; evidencia o desenvolvimento lingüístico entre as duas línguas, e ao longo deste processo há avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações.

O ponto de partida da IL é a LM e o ponto final é a LE, isso significa que ela é produzida a partir do início do aprendizado, até os aprendizes terem alcançado seu objetivo na LE ao se aproximarem do sistema utilizado pelos falantes nativos.

A IL pode ser dividida em quatro fases segundo Corder (1973:71):

- 1) pré-sistema: os aprendizes têm uma vaga idéia de estrutura da língua.
- 2) emergente: os aprendizes estão melhorando a sua produção lingüística e começam a interiorizar alguns comandos que nem sempre são corretos. Eles avançam um pouco, mas voltam a cometer erros do estágio anterior e não consegue corrigi-los.
- 3) sistemática: embora as regras não estejam bem definidas, os aprendizes corrigem seus erros quando apontados pelos outros.
- 4) estabilização ou pós-sistemática: os aprendizes se auto-corrigem.

Todo esse conceito de IL oferece uma explicação geral de como a ASL acontece. Ela é necessária para, a partir da AE dos dados obtidos, observar como ela se manifesta e qual a sua consequência para a aprendizagem da LE.

### **2.3.4 Fossilização:**

A fossilização é um dos temas principais de estudo de Larry Selinker (1978). Para o autor, este fenômeno é um dos pontos mais importantes a ser considerado em qualquer descrição de interlíngua, assim ele a define:

*“A fossilização é um dos processos pelos qual a interlíngua do aprendiz pode passar, seria como um caso de transferência que se torna permanente de uma regra ou conjunto de regras não existentes na LE. Formas da LM que são erroneamente identificadas como formas equivalentes da LE, e assim transferidas ficam estabilizadas e eventualmente se fossilizam, mas pensa-se que tal processo seja irreversível”.*

A fossilização é a transferência de formas lingüísticas incorretas, que se tornam permanentes no uso da LE. Essas formas errôneas são internalizadas, se repetem e são difíceis

de serem eliminados por causa da interferência. Brown (1994) e Ellis (1994) afirmam que a fossilização acontece, quando os aprendizes, ao alcançarem um nível satisfatório na LE, não se preocupam, ou não se dão conta de erros cometidos, porque muitas vezes não há a quebra na comunicação.

A fossilização não pode ser generalizada, porque a aprendizagem é diferenciada. Fatores como a idade, o acesso à GU, o filtro afetivo, o tipo de aprendizado, o discurso apresentado pelo educador, a qualidade e quantidade de insumo recebido e alguns fatores sociais ou pessoais dos aprendizes, também podem ser causas da fossilização. Selinker e Lamendella (1979) afirmam sem dúvida alguma que as características intrínsecas dos aprendizes tais como motivação, atitudes, aprendizagem e estratégias de comunicação têm um papel na fossilização. Selinker (1972) explica que a fossilização dos erros pode acontecer quando o aprendiz:

- tem sua atenção voltada para um tema intelectual novo ou difícil;
- está ansioso ou excitado;
- está muito relaxado,
- fica sem falar a língua durante algum tempo.

O processo de fossilização pode acontecer em três níveis de dificuldades:

- 1) morfossintáticos no âmbito da frase: acontece quando há o uso inadequado de preposições, a troca de gênero e as questões que envolvem a utilização de verbos.
- 2) semântico-lexicais: quando se tem que empregar os verbos específicos: ser e estar, ter e haver, chegar e vir, falsos cognatos, etc.
- 3) fonético-fonológicas: aparecem com mais frequência e se referem não só as vogais abertas e fechadas, longas ou curtas e algumas consoantes e mais os aspectos supra-segmentais.

Ainda sobre a fossilização que é o processo de internalização de formas incorretas, vale acrescentar que ela acontece da mesma forma que o processo de internalização de formas corretas, afirma Brown (1980). Ela pode acontecer tanto em ambientes formais como naturais, mas, segundo o autor citado, não se sabe ao certo como ela acontece. A única certeza é que há uma relação com o tipo de *feedback* que os aprendizes recebem durante o aprendizado da LE.

Entender e saber identificar as causas da fossilização pode levar os professores de LE a refletirem sobre sua prática pedagógica a fim de procurarem meios que evitem que os aprendizes fossilizem seus erros.

### **2.3.5 A Interlíngua ao Longo do Processo de Aprendizagem**

Se o *input* ao qual os aprendizes estiverem expostos não for autêntico, eles estarão assimilando formas errôneas que caracterizam a IL, propiciando uma tendência maior à fossilização. Ou seja, o grau de interferência da LM depende do *input* a que eles estão expostos. Se a intensidade de exposição à forma correta for insuficiente, a interlíngua persistirá por mais tempo, levando à fossilização. Se ela for suficiente e os aprendizes se envolverem em situações comunicativas, que os levem a testarem suas hipóteses sobre a LA, a IL evoluirá.

Observações que podem ajudar na superação da interlíngua dos aprendizes de LE, segundo Schütz (2006).

- qualidade de desempenho do modelo: quanto maior o grau de qualidade e autenticidade do *input* recebido menor a interferência e a possibilidade de formação de interlíngua.
- tamanho do grupo: quanto maior o grupo, menor a exposição à LE, e maior a exposição à IL dos outros aprendizes. O sucesso é inverso ao tamanho do grupo.
- intensidade: quanto mais intensa for a exposição à LE e quanto mais rápido for o processo de assimilação menor será a duração da IL e a possibilidade de fossilização. A imersão total na LE, como cursos no exterior e cursos intensivos, preservam melhor o potencial do aprendiz.
- vulnerabilidade dos extrovertidos: aprendizes extrovertidos são mais vulneráveis à formação de IL e à fossilização. A extroversão é uma qualidade positiva para o aprendizado de línguas, pois impulsiona uma maior produção oral da LE. Por isso deve se usar *input* autêntico e intenso.
- metodologias de risco: métodos de ensino/aprendizado que não incluem contato freqüente com *input* autêntico, nem situações reais de interação devem ser evitados. Também devem ser evitados o estudo da língua só através de textos,

métodos autodidáticos, ensino à distância atrelados a planos didáticos sequenciais tipo Livro 1, 2, 3.

### **2.3.6 A Análise de Discurso:**

Para se conhecer e entender como acontece o processo de aprender/ensinar LE, deve se fazer o estudo do desempenho dos aprendizes e neste estudo se dá com base no discurso e análise de suas produções: no caso deste estudo, entender por que os erros ocorrem.

A análise da função da língua deve tomar como base, segundo reforça Brown 1980, a análise do discurso (AD) para capturar a noção que a língua é mais do que um fenômeno no nível da frase. Seguindo a linha francesa, a análise de discurso é um campo da lingüística especializado em analisar construções ideológicas presentes ou sugeridos em um texto, segundo Orlandi (2005). O texto, por sua vez, é uma construção social, e produto da atividade discursiva. O discurso é um corpus linguístico, uma unidade mínima da lingüística oral e escrita, com início, meio e fim, onde ocorre a negociação oral/escrita em que se envolvem o locutor e o interlocutor, ou o autor e seu leitor. O objeto de estudo da AD é o discurso e o produto do discurso é o texto oral ou escrito.

A AC considera a língua como um instrumento de comunicação e seu principal objetivo é ensinar como se produz e recebe o discurso, como condição para que os aprendizes aprendam a LA. Aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso a partir de contextos sociais concretos, experiências prévias, e ações sociais apropriadas, segundo Almeida Filho (2005). Mattoso Camara Jr (1980:162) afirma que “o discurso é a utilização dos elementos da língua, nas diversas situações da vida social”. A AD investiga as funções da língua que é vista mais do que um fenômeno ao nível da sentença, pois o comportamento lingüístico normal não consiste na produção de frases isoladas, mas no uso de frases que criam o discurso.

A língua oral, no caso da LM, se adquire naturalmente por meio da interação social, considerada menos explícita e pode acontecer a negociação direta dos significados entre o locutor e o interlocutor. Richards (1970) esclarece que as regras do discurso oral são adquiridas por meio da conversação e não requer instrução, diferentemente do discurso escrito. O autor também afirma que o discurso oral e o escrito empregam o uso de sintaxe e vocabulário diferentes. O ensino do discurso oral na LE requer cuidados assim como o ensino

da língua escrita; eles devem acontecer de forma integrada. Na língua escrita, é possível analisar como o escritor constrói uma rede de idéias ou sentimentos e como o leitor as interpreta. A escrita é parte da interação comunicativa. Escreve-se com um objetivo e para alguém, com textos específicos que exigem determinadas formas discursivas, Brown (1980). O discurso escrito pode ser um período, uma sentença ou frase, uma oração, uma palavra (interjeição, por exemplo), desde que não sejam frases isoladas e estejam inseridas num contexto social.

### **2.3.7 A Produção Escrita na LE**

A linguagem escrita, segundo Lopes (2004), é um dos meios mais comuns de expressão. Aprender a escrever na LM ou LE é uma das tarefas mais difíceis que os aprendizes encontram e poucos se consideram inteiramente aptos a produzirem textos com um mínimo de acuidade, Richards (1997). O uso da língua na modalidade escrita é considerada, muitas vezes, traumática pelos aprendizes porque há a ênfase na redação finalizada e perfeita. Nesse processo os aprendizes devem demonstrar um bom domínio das estruturas aprendidas e escrever a respeito de qualquer tema para os educadores corrigirem e avaliarem, atividade esta desvinculada da realidade porque eles escrevem simplesmente para cumprir uma proposta de avaliação, sem um propósito comunicativo e socialmente aceito. Não se pode esquecer que a produção escrita, assim como a oral, é uma atividade de interação social.

Portanto, o ato de escrever não é uma tarefa fácil. É um processo longo que requer maior esforço do que o ato de falar. Na visão de Richards (1997), o discurso escrito reflete regras diferentes da língua falada. Os aprendizes ao tentarem expressar uma mensagem ou idéia no código escrito da língua passam por incertezas, frustrações e medos. As idéias podem até estarem prontas, mas, ao transferi-las para o papel, elas se confundem, devido às barreiras enfrentadas, como a busca pelo vocabulário apropriado, a ortografia correta, a seqüência lógica e a clareza ao se expressar. Todos esses aspectos requerem atenção redobrada, e muitos aprendizes não se dispõem a enfrentar tal atividade desafiadora, criando obstáculos. Dificuldades maiores passam os aprendizes de LE que, somados a todos estes fatos, têm o conhecimento lingüístico da LE e a interferência dos seus conhecimentos e experiências da LM ao longo das suas produções na LE.

Enquanto a fala é uma habilidade natural que se aprende na infância, a escrita é aprendida se houver a atividade educativa, se alguém a ensinar (Brown, 1994), e, em ambos os casos, os aprendizes internalizam conhecimentos sistêmicos e organizacionais exigidos pela língua. Uma marca diferente entre essas duas modalidades, é que, na modalidade oral, pode acontecer dos aprendizes não terem a oportunidade de reestruturarem seu discurso, por ser um processo rápido, que acontece num tempo real, ao passo que na modalidade escrita se esta for processual, eles o podem fazer, por meio do planejamento, rascunho e revisão<sup>19</sup>. Isso significa que os aprendizes podem fazer vários esboços, alterar estruturas sintáticas e lexicais a fim de melhorarem o seu discurso escrito, e, assim, transmitirem com sucesso sua mensagem. Brown (1994) defende que na escrita, por não haver um interlocutor direto, exige-se a necessidade de dominar o uso de estruturas mais complexas da língua, de buscar eliminar redundâncias, combinar estruturas sintáticas, utilizar recursos de coesão e coerência, enriquecer o texto com variedade sintática e utilizar vocabulário apropriado.

Construir um discurso escrito, que expresse com eficiência idéias, envolve a habilidade dos aprendizes em se comunicarem na LE. Além das habilidades cognitivas, os aprendizes que escrevem em uma LE também enfrentam desafios sociais relacionados à LA. Cabe ressaltar que esses fatores sociais e cognitivos e mais as estratégias que eles usam ajudam a entender as razões pelas quais certos erros são cometidos. Segundo Ellis (1994), os fatores sociais e cognitivos afetam o aprendizado da língua, mostram alguma idéia sobre por que os aprendizes diferem na velocidade de aprendizagem da LE, no tipo de habilidade (conversação e escrita) e na proficiência final.

A compreensão da produção escrita dos aprendizes de LE depende da forma e do conteúdo e só acontecerá se o discurso constituir-se de elementos coesos e coerentes, mesmo que se priorize a mensagem. Para Canale e Swain (1980), coesão diz respeito às propostas que estão ligadas estruturalmente em um texto, de maneira que ele seja de fato interpretado devidamente. A coerência é o relacionamento entre os valores comunicativos (ou o significado contextual) da mensagem. Para Widdowson (1991), coesão é uma questão de propriedade contextual das formas lingüísticas-frases e partes de frases. É a relação manifestada, lingüisticamente assinalada, entre proposições, enquanto a coerência diz respeito à relação entre atos ilocucionários. A revisão, por ser uma tarefa cognitiva, ajuda nos

---

<sup>19</sup> Revisão é o processo em que o escritor verifica tanto a forma em que o texto foi escrito como o seu conteúdo (Figueiredo 2005).

problemas de como saber organizar o texto, armazenar a informação relevante e/ou convertê-las em sentenças significativas.

O uso da transferência, para escrever na LE tem efeitos positivos ou negativos. Os estudos mostram que a habilidade da escrita na LM pode ser igualmente transferida para a LE e os aprendizes que possuem uma boa habilidade na escrita na LM podem, se quiserem, transferir adequadamente essas habilidades, desde que possuam um bom nível de proficiência na LE. No entanto, aqueles que têm dificuldades não terão esse recurso, que pode ajudá-los em seu desenvolvimento da escrita na LE. Geralmente, os aprendizes com um bom nível de proficiência na LE não dependem da LM para conduzir o processo da escrita, porque eles têm um nível suficiente de automaticidade e conhecimento para pensar e planejar nessa língua. Entretanto, aqueles com baixa proficiência na LE contam mais com sua LM durante o processo da escrita a fim de sustentar o processo e impedir uma quebra completa de comunicação, (Raines, 1985). Apesar de muitos aprendizes fazerem uso das estratégias de escrita da LM nas suas produções da LE, a quantidade de transferência/interferência usada nesse processo, não é a mesma para todos os aprendizes. Segundo Odilin (1989), a interferência é outro fator cognitivo importante relacionado com o erro na produção escrita dos aprendizes

A similaridade lingüística nos sistemas da escrita pode ajudar na produção da LE, mas também pode levar aos erros. É papel dos educadores trabalharem esse fenômeno de forma contínua, para que, no caso dos erros que possam reaparecer, apesar do tratamento, os aprendizes não os fossilizem, interrompendo sua evolução. Odlin (1997) esclarece que repetir um erro anterior ou deslize é um fato comum na escrita da LE.

Os aprendizes podem continuar a cometer erros nas suas produções escrita, pelas seguintes razões sociais:

- atitudes negativas com relação à LA;
- falta de progresso na LA;
- ampla distancia social e psicológica entre eles e a cultura da LA, e,
- falta de motivação instrumental para aprender.

Na produção escrita, assim como na oral, os erros mais comuns devido à interferência da LM para a LE, eles são três tipos:



- a substituição;
- a tradução literal de itens, e,
- a alteração de estruturas.

Os aprendizes de LE têm o propósito de se tornarem mais seguros em suas habilidades da escrita e para melhorarem a produção lingüística, não basta apenas o processo complexo da revisão, assim é que os educadores devem aplicar o *feedback* na produção escrita desses aprendizes como forma de os levarem a fazer as modificações com confiança e competência, deve ocorrer nos diversos estágios durante o processo da escrita e não apenas ao final, (Richards 1997).

No processo da escrita da LE, o *feedback* é de extrema importância, considerando que os aprendizes precisam e esperam por ele, não somente no conteúdo, mas igualmente na forma. A interação entre forma e conteúdo é que deve nortear o trabalho dos educadores, numa atitude holística de mediador, que se vale da interatividade, segundo Brown, 1994. Para Raimes (1983), os educadores devem procurar desenvolver uma visão holística da correção, priorizando a compreensão global, a análise de organização das idéias e os elementos estruturais do texto para realizarem a avaliação, considerando os aspectos positivos da produção dos aprendizes, já que, como defende Laladande (1982), o *feedback* é um procedimento usado para informar o desempenho certo ou errado dos aprendizes. O referido autor também propõe que os professores usem sistematicamente códigos de erro para alertar os aprendizes sobre a natureza e a posição dos erros em suas produções escritas. Se o *feedback* não é parte do processo instrutivo, os aprendizes estarão prejudicados e não melhorarão suas habilidades na escrita.

Dellagnelo (1999), em seu trabalho sobre “*A influência do feedback escrito pelo professor nos processos de revisão de seus alunos de escritura em inglês como LE*”, apresenta um quadro como modelo de análise de textos composto por comentários referentes a questões gramaticais, lexicais, organizacionais e de conteúdo desenvolvido com base em um estudo feito por Selinker e Kumaravadivelu (1995), onde os autores sugerem melhorias nos textos dos aprendizes lhes provendo regras para a correção. O objetivo do modelo também é evitar a variação de *feedback* para que todos os textos sejam corrigidos de forma convencional. As sugestões estão apresentadas no quadro 2:

Modelo analítico para análise de textos.
Conteúdos e idéias:
<ol style="list-style-type: none"><li>1. O título do seu texto não corresponde ao conteúdo do mesmo levando o leitor a criar falsas expectativas.</li><li>2. Você não preenche o objetivo do seu texto. Ao contrário, você cria expectativas no leitor, que não são preenchidas ao longo do texto.</li><li>3. Você apresenta problemas de audiência. Parece que você não tem um leitor ideal em mente.</li><li>4. Esta idéia precisa ser desenvolvida. Você não dá informações suficientes ao seu leitor.</li><li>5. Alguma informação importante foi esquecida. O leitor pode interpretar mal suas idéias.</li><li>6. A informação incluída é irrelevante, desviando a atenção do seu leitor.</li><li>7. A informação fornecida é errada.</li><li>8. Isto parece ambíguo. O leitor pode interpretar mal a informação dada.</li><li>9. Você não está sendo conciso, mas repetitivo e redundante.</li><li>10. Eu vejo alguma incoerência nesta sentença.</li><li>11. Esta sentença não está clara. O leitor não é capaz de compreendê-la.</li><li>12. A palavra usada está fora do contexto.</li></ol>

Figura 2 - Influência do 'Feedback' Escrito pelo professor nos processos de Revisão de seus Alunos de Escrita em Inglês como Língua Estrangeira (DELLAGNELLO, 1999, p. 306).

Vimos que a produção escrita, como processo, pede que oportunidades sejam dadas aos aprendizes, para que eles construam, a partir de rascunhos, a versão final de seu texto. Dentro desse processo, está a transferência, entre outras estratégias, que ajuda os aprendizes a melhorar o seu desempenho da LE. Mas, para que isso aconteça, segundo (Brown 1994), cabe aos docentes, que são os mediadores do processo, conscientizarem os aprendizes, de que o objetivo final da produção textual é o de se obter um produto que justifique todo o esforço aplicado durante o processo da escrita na LE.

## **CAPÍTULO 3**

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 3.1 A Metodologia:

Essa pesquisa caracteriza-se como sendo de cunho etnográfico<sup>20</sup> e se desenvolveu num contexto de ensino/aprendizado de línguas, seguindo os estudos de Nunan (1992) e Moita Lopes (2001) De natureza quantitativo/qualitativa<sup>21</sup>, teve como principal objetivo analisar, por meio dos dados obtidos, a utilização da LM no aprendizado da LE por aprendizes quando esses produzem textos escritos no ambiente formal. Sobre esse tipo de pesquisa, Almeida Filho (2005:21) diz que “para a grande maioria dos alunos de LE na escola formal, por exemplo, a sala de aula é o único cenário onde se dá o ensino e a produção da LA. Esse cenário e seus atores se transformaram, desde os anos 80, em objetos de pesquisa em LA”.

Tomou-se como amostra um total de 100 textos, os quais variaram entre 30 a 300 palavras, o que é considerado pequeno, mas que se justifica pelo desnível entre os sujeitos, pouco vocabulário, prática e interesse limitados em produzirem o discurso escrito na LE. Contudo, nesse estudo, apenas os dados obtidos através da produção textual feita em sala de aula foram investigados a fim de se observar a influência da LM na LE. Para a análise foram selecionadas das produções escritas as frases que apresentaram apenas um erro interlingual, isto porque a análise foi feita em função de cada erro isoladamente. A partir dos dados coletados, foi realizado o levantamento, a análise e a conclusão baseada na AE e seguindo a metodologia proposta por Corder (1967) que utiliza a compilação, a identificação, a descrição, a explicação e a avaliação dos erros. Os erros foram agrupados em sintáticos, léxico-semânticos, morfológicos e ortográficos, segundo as perspectivas de classificação de Lott (1983), e as quatro principais categorias de erros propostas por Corder (1973), que dizem respeito aos erros de omissão, de adição, de seleção e de seqüência. Os critérios da gramaticalidade foram instrumentos necessários para a descrição dos dados de interferência da LM para a LE, o que se revelou como estratégia usada pelos aprendizes. Além das redações, os questionários foram um instrumento formal de coleta de informações que auxiliou no presente estudo.

---

<sup>20</sup> A pesquisa etnográfica na sala de aula é definida por Moita Lopes (2001) como uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais, professores e alunos, na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas.

<sup>21</sup> O estudo é natureza quantitativa porque houve a mensuração dos erros, e qualitativa porque teve a classificação dos erros.

### **3.1.1 O Contexto do Estudo**

Toda a pesquisa foi desenvolvida num ambiente formal de ensino/aprendizagem de LE, inglês, no contexto de sala de aula de uma escola pública de ensino médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, durante o quarto semestre letivo do ano de 2007.

### **3.1.2 O Perfil dos Sujeitos**

Os sujeitos investigados nessa pesquisa são brasileiros, falantes da língua portuguesa como LM, do sexo masculino e feminino, adolescentes na faixa etária entre os 16 e 18 anos, aprendizes de nível entre básico a intermediário na língua inglesa como LE, regularmente matriculados no 3º ano, turmas A, B, C e D, do ensino médio da escola. Todos os alunos das turmas relatadas participaram do estudo. Nas escolas regulares da Secretaria de Estado de Educação do DF, o ensino da língua inglesa é dividido em dois ciclos, o primeiro se inicia a partir do 5º ano do ensino fundamental e vai até o 9º ano. O segundo ciclo, no qual se encaixam os sujeitos de pesquisa, começa no 1º ano do ensino médio e termina no 3º ano, quando se encerra a educação básica nas escolas públicas do DF.

### **3.1.3 A Coleta de Dados**

Os dados utilizados nessa pesquisa foram coletados por meio da linguagem escrita, uma redação com tema fechado, sugerido pelo professor-pesquisador, sobre a vida dos aprendizes. Uma autobiografia, sem limite de palavras pré-determinado cujo objetivo era não criar dificuldades durante o desenvolvimento da mesma. As redações foram frutos de uma produção individual no contexto da sala de aula, com um tempo de uma hora aula, e cada aprendiz contribuiu com uma redação, sendo todas elas usadas para a coleta de dados. Também foi aplicado um questionário nos aprendizes no quarto semestre de 2007, com 15 perguntas direcionadas para os erros nas suas produções escritas, a fim de verificar suas reações durante o processo de ensino/aprendizagem da LE. O professor titular da disciplina também respondeu a um questionário no mesmo período, com 20 perguntas sobre sua vida profissional e a sua visão com relação aos erros dentro do processo de ensino/aprendizagem da LE. Esses recursos foram utilizados para a análise do problema inicial e reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem da LE.

### 3.1.4 O Questionário

O questionário foi aplicado a todos os sujeitos participantes da pesquisa, num total de 100. Nem todas as perguntas foram respondidas e em algumas questões mais de uma alternativa foi escolhida, fato que não acarretou problemas, porque as perguntas eram para se ter noção da visão dos aprendizes sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE e tal variável pode estar incluída na margem de erros. A aplicação do questionário aconteceu em 2007 em uma aula de inglês, antes da aula em que se desenvolveu a produção escrita. As respostas do questionário (modelo no anexo 1) não foram muito diversificadas, mostrando a necessidade de mudanças no processo de ensino/aprendizagem e a falta de conhecimento sobre como ele acontece.

Um breve resumo do questionário aplicado aos alunos, sujeito de pesquisa, com as respostas e expectativas dos sujeitos da pesquisa com alguns comentários será apresentado na análise de dados.

O questionário aplicado ao professor (modelo no anexo 2) teve sua estrutura diferente do questionário aplicado aos aprendizes, posto que continha perguntas pessoais e profissionais a fim de sondar sobre o conhecimento do mesmo a respeito do processo de ensino/aprendizagem LE. Com base nas respostas obtidas, constatou-se que o professor é dedicado ao trabalho, atualizado e conhece bem as teorias sobre o ensino/aprendizagem de línguas. Sobre o tema a ser abordado nesse estudo, a interlíngua, o professor reconhece a existência dela na produção escrita dos seus aprendizes, e, busca no desenvolvimento do seu trabalho, oferecer *feedback* para atenuar o fenômeno. O professor também afirma, com base na sua experiência, que a maiorias dos seus alunos têm dificuldades na produção do discurso escrito mesmo na LP e que as transferem claramente para a LI.

# **CAPÍTULO 4**

## ANÁLISE DOS DADOS

#### **4.1 Os Erros das Produções Escrita dos Sujeitos**

Este estudo apresenta a classificação dos dados fundamentada no trabalho de Lot (1983), nele, os erros são causados por extensão ou analogia, e os componentes lingüísticos analisados são os erros semânticos, os sintáticos, os morfológicos e os ortográficos, e mais, as quatro principais categorias de erros propostas por Corder (1973), que dizem respeito aos erros de omissão de algum elemento obrigatório, de adição de algum elemento desnecessário ou incorreto, os erros de seleção de um item incorreto e os de seqüência. Estes erros, quando cometidos, comprometem a construção de uma frase bem formada. Nos exemplos analisados do corpus deste estudo, serão tratados os erros interlinguais, que apontam para a influência da língua portuguesa, desencadeando a interferência na expressão escrita da língua inglesa.

O primeiro passo foi identificar as frases errôneas dos aprendizes e as comparar com a frase “certa” na LA. Foram selecionadas frases que apresentaram erros conforme a taxonomia obedecida. A análise foi feita de cada caso isoladamente, mesmo que as frases possuíssem outros erros.

Segundo Lott (1983), as produções errôneas causadas por extensão ou analogia, ocorrem quando os aprendizes usam, inadequadamente, uma palavra que tem semelhança com a palavra na LM, e, estas semelhanças, como dito anteriormente, podem ser léxico-semânticas, sintáticas, morfológicas ou ortográficas.

Assim os erros de interferência foram classificados nas seguintes categorias:

##### **4.1.2 Erros no Nível Semântico**

Os erros semânticos são os que dizem respeito ao significado da frase e seus elementos que afetam, muitas vezes, a comunicação, porque os aprendizes escolhem uma palavra errada, por analogia, e não conseguem transmitir o que desejam na LE.

- **Não distinção semântica** - a extensão semântica acontece quando uma palavra da LM é usada na LE por possuir traços fonológicos, ortográficos, ou ambos, parecidos nas duas línguas, por isso são transferidos, apesar de serem semanticamente diferentes, como no exemplo as seguir.



1. “It is a resume about my life”.

Aqui aparece a extensão da palavra *resume* = reassumir ou retornar é usada para expressar ‘resumo’ devido à semelhança com a palavra na língua portuguesa, apesar de não ter o mesmo significado. Na língua inglesa, a palavra corresponde é *summary* = resumo, sinopse. A forma certa<sup>22</sup> é:

“It is a summary about my life”.

(“Eu quero um resumo sobre sua vida”.)

2. “My favorite matters are Mathematics, Biology and Portuguese”.

3. “I am waiting notices from you”.

4. “My family is a normal family”.

O mesmo acontece com os exemplos acima que se referem a produções em que os aprendizes se apóiam na semelhança da palavra da LP com a palavras da LI. *Matters* = matéria no sentido de ‘substância’ e não ‘matéria escolar’ (disciplina); *notices* = ‘aviso’ e não ‘notícias’ (informação pessoal) e *normal* = normal no sentido de ‘habitual’ e não no sentido de ‘comum’. Este tipo de erro é conhecido como interferência no nível semântico de falsos cognatos ou falsos amigos que são palavras que têm forma parecida ou igual, em ambas as línguas, neste caso português e o inglês, e, no entanto, têm significado diferentes.

As produções feitas corretamente seriam:

“My favorite subjects are Mathematics, Biology and Portuguese”.

(“Minhas disciplinas favoritas são Matemática, Biologia e Português”.)

“I am waiting to hear news from you”.

(“Estou esperando notícias de você”.)

“My family is an ordinary family”.

(“Minha família é uma família comum”.)

---

<sup>22</sup> A forma certa da frase é apresentada com correções de todos os erros existentes na frase analisada. A correção do erro de IL continua sublinhado.

• **Seleção de um item incorreto** - tem sentido inverso do item anterior, seleção de um item incorreto acontece quando se usa uma palavra da LM na LE, sem se conhecer as regras de uso. Estas palavras possuem traços semânticos distintos, produzindo uma forma não adequada na LA. Como nos exemplos a seguir.

5. “.....have things that I like, but have things I hate”.

Nesta produção, o aprendiz usou extensão semântica. Na LP, usa-se o verbo ‘ter’ tanto para dizer ‘possuir’ como para dizer ‘haver/existir’, o que não acontece na língua inglesa, ou seja, na LI há uma distinção. Para expressar ‘haver/existir’, usa-se a locução *there to be* e para expressar ‘possuir’ usa-se o verbo *have*. A frase expressando ‘haver/existir’ na LI de forma correta é:

“.....there are things I like but there are things I hate”.  
(“..... há coisas que eu gosto e há coisas que eu odeio”.)

O mesmo erro acontece em:

6. “I was born in Cabo Frio-RJ. It is a beautiful place. In this city exist much beach”.

Neste caso, a palavra *exist* foi usada para expressar ‘existir/haver’, o que não é emprego correto na LI, porque *exist*= existir no sentido de ‘ser/vida’, ter existência e não serve para o sentido que se quis dar. O certo seria usar o *there are* = há/existem. A frase formulada corretamente seria:

“I was born in Cabo Frio-RJ. It is a beautiful place. There are many beaches in this city”.  
(“Eu nasci em Cabo Frio-RJ. É um lugar bonito. Na cidade há muitas praias”.)

• **Não distinção lexical** - a não distinção da palavra ocorre quando os aprendizes não fazem a distinção da palavra da LM em relação a LE. Geralmente, eles não conhecem o significado de uma palavra, recorrem a um dicionário bilíngüe e este não traz o contexto de uso correspondente, por isso eles podem vir a escolher uma

transposição inadequada. O item escolhido é impróprio no contexto da LA.  
Exemplos:

7. “I am in the first year”.

8. “.....on the weekends, I walk bicycle with my friends”.

Com relação a estes erros, eles se dão porque os aprendizes usam o dicionário como recurso para buscar a tradução de palavras que desconhecem. O problema ocorre porque a maioria dos dicionários não contém as palavras, com exemplos em contextos diferentes, como dito anteriormente. Apresentam apenas a sua tradução isolada, motivo que deixa os aprendizes confusos e os leva, muitas vezes, a usarem a tradução inadequada, da frase que querem produzir. Ao invés de *year* = ano no sentido de qualquer período entre 01 de janeiro a 31 de dezembro, deve-se usar *grade* = ano escolar, série, e no lugar de *walk* = andar, caminhar, deve-se usar *ride* = andar a, de, ou em (algo). Essa distinção lexical apresentada não existe na língua portuguesa.

As produções feitas corretamente são:

“I am in the first grade”.

(“Eu estou na primeira série”.)

“..... at the weekends, I ride a bicycle with my friends”.

(“..... nos finais de semana eu ando de bicicleta com meus amigos”.)

Outros erros de não distinção da palavra:

9. “I like much hip hop and I dance well”.

10. “I like very to listen to music”.

Nas produções, os advérbios de intensidade, *very* e *much*, são usados inadequadamente para modificar o verbo *like*. Na língua inglesa, usam-se diferentes palavras para expressar ‘muito’. Quando for modificar o verbo, usa-se *very much* ou *a lot of*, e quando for modificar o adjetivo, usa-se *very*, o que não é o caso das frases

acima. Nestes exemplos, os aprendizes deveriam ter feito suas produções com *very much* ou *a lot of*.

“I like hip hop very much and I dance well”.

(“Eu gosto muito de hip hop e danço bem”.)

“I like listening to music very much”.

(“Eu gosto muito de escutar música”.)

Outro uso inadequado do léxico:

**11.** My mother works how cook”.

Na língua portuguesa, a conjunção ‘como’ pode ser usada tanto para perguntar como para comparar. Na linha inglesa, ‘como’, dependendo do contexto, pode ser *like* ou *as*. *Like* é uma conjunção usada para expressar similaridade e deve ser seguida de um substantivo ou um pronome. *As* é uma conjunção que deve vir seguida de um sujeito e verbo. A conjunção *as* também deve ser usada quando for se referir a profissão. Já *how* = como é usado para ‘perguntar’ é uma palavra interrogativa ou por vez exclamativa como em *How nice!* No exemplo, a produção acima se refere a uma profissão, então, deve se usar *as* e não *how*. A produção correta fica:

“My mother works as a cook”.

(“Minha mãe trabalha como cozinheira”.)

• **Palavras da língua materna** - alguns também usam palavras da LM quando estão produzindo na LE. Eles as usam por não saberem a correspondente na LE no momento em que escrevem. Esse recurso também é chamado de alteração de códigos (*code-switching*) e é usado para não interromper o processo de comunicação. Esse processo aconteceu em:

**12.** “I like Hebraica dance”.

**13.** “I like ‘baladas’ ”.

A produção correta das frases é:

“I like Hebraic dance”.

(“Eu gosto de dança Hebraica”.)

“I like night life”.

(“Eu gosto da vida noturna”.)

• **Emprego de formas estrangeiradas** - os aprendizes da LE empregam formas estrangeiras, ou seja, no caso da língua inglesa, ‘inglesar’ as palavras do português, criando palavras que não existem na LE, como em:

**14.** “..... and I like my cotidian”.

A produção correta seria:

“..... and I like my routine”.

(“..... e eu gosto da minha rotina”.)

• **Versão literal** - a versão literal ocorre quando os alunos fazem a tradução ao pé da letra da LM para a LE. Eles traduzem palavra por palavra, de uma língua para outra. O uso desse recurso leva à dificuldade de compreensão por não haver tal estrutura na LA, como no exemplo a seguir:

**15.** “I have fourteen years old”.

Este é um erro muito comum nas produções escritas dos aprendizes brasileiros de LI. Eles fazem a versão literal de termos da LP para a LI, causando problemas na comunicação. A falta de compreensão da locução se dá por não haver esse tipo de construção na LI. A produção correta desta frase seria:

“I am fourteen years old”.

(“Eu tenho quatorze anos de idade”.)

Outro exemplo deste tipo de erro está em:

**16.** I want make Physical Education.

Quando ‘fazer’ está relacionado a frequentar um curso, uma matéria/disciplina na escola ou na universidade, deve se usar os verbos *to do*, *to take* ou *to study* e não *to make* = fazer no sentido de preparar, construir. Então, a frase produzida corretamente seria:

“I want to do Physical Education”.

(“Eu quero fazer Educação Física”.)

#### 4.1.3 Erros no Nível Sintático

Os erros de sintaxe sucedem porque os aprendizes de LE transportam para a nova língua estruturas da LM, como estratégia, e, nesse caso, a regra transferida não é aplicada a LA, provocando erros de estrutura que muitas vezes prejudicam a comunicação.

##### • Uso incorreto de pronome

1. “I like she”.

Na língua portuguesa a variedade coloquial entre o pronome ‘ela’ pode ser usado tanto como sujeito ou como objeto da frase. Na língua inglesa, quando ‘ela’ for o sujeito usa-se *she* e quando for o objeto, usa-se *her*. Esta distinção de uso de pronomes confunde os aprendizes, que, com frequência, comentem erros desse tipo. A produção correta seria:

“I like her”.

(“Eu gosto dela”.)

2. “My father lived in Sobradinho with your other family”.

Nesse exemplo o problema esta na concordância. Na LP, usa-se o pronome possessivo ‘seu/sua’ para a terceira pessoa do singular ‘você’, ‘ele’ ou ‘ela’. Isso não acontece na LI, motivo que leva alguns aprendizes apresentarem dificuldades no uso correto do pronome possessivo *your*; que só é usado para *you* = você, fazendo confusão na concordância entre o possuidor e o adjetivo possessivo. Ainda porque

na LP o possessivo concorda com a coisa possuída e na LI concorda com o possuidor. Para *he* = ele, e para *she* = ela, usa-se *his* e *her* respectivamente, por isso os aprendizes produzem sentenças, como a citada acima, que corretamente seria:

“My father lived in Sobradinho with his other family”.

(“Meu pai morou em sobradinho com sua outra família”.)

**3.** “I will talk about my life or a little bit about her”.

Muitas considerações devem ser feitas ao longo do aprendizado dos pronomes *his* e *her* por aprendizes da LI. Na LI, quando se refere a um animal ou objeto, ao qual não se relaciona o sexo, usa-se o pronome neutro *it* para designá-lo. Esta distinção não existe na LP, o que leva grande parte dos aprendizes a cometerem, com frequência, em suas produções erros, como o do exemplo acima. A frase correta seria:

“I will talk about my life or a little bit about it”.

(“Eu falarei sobre minha vida, ou um pouco sobre ela”.)

#### • A omissão do pronome

Na LI, a frase se estrutura a partir do sujeito e seu uso é obrigatório e deve vir no início da frase. Apenas no imperativo, o pronome *you* fica implícito. Na LP, há frases em que o sujeito não existe, por isso, frequentemente, é feita pelos aprendizes, a omissão do pronome *it* como nos exemplos a seguir:

**4.** “? Is like a dream”.

**5.** “My life is excellent, ? love my life, ? love my family”.

As frases corretamente seriam:

“It is like a dream”.

(“É como um sonho”.)

“My life is excellent, I love my life, I love my family”.

(“Minha vida é excelente, eu amo minha vida, eu amo minha família”.)

### • Uso incorreto de preposição

6. “I go for church”.

O uso de preposições na LI pode ser complexo, como no caso do uso das preposições *for* e *to* que na LP correspondem a preposição ‘para’, que é usada em diferentes contextos, entre eles, para indicar direção. O verbo *go* = ir, pede preposição em ambas as línguas. Na LI, a preposição correta que indica direção é *to*. *Go for* é usado em algumas expressões fixas, referentes a ação e atividades de lazer.

A frase certa seria:

“I go to church”.

(“Eu vou a igreja”.)

7. “I like of my family”.

Na LP algumas preposições são exigidas, o que não acontece necessariamente na LI. Verbos transitivos indiretos ou indiretos preposicionados são aqueles que seu complemento vem regido de preposição, seguindo essa regra, está o verbo ‘gostar’ que requer a preposição ‘de’. Na LI, o verbo *like* = gostar não pede preposição, por isso não pode ser classificado da mesma maneira que na LP. Um grande número de aprendizes faz sua produção escrita com o uso da preposição *of*, quando estão se referindo a ‘gostar de’, causando um erro sintático. A produção feita corretamente seria:

“I like my family”.

(“Eu gosto da minha família”.)

### • Acréscimo de artigo

8. “I was born in the Bahia”.

9. “The his name is Leonard”.



Na LP, é comum o nome próprio e o possessivo virem antecedido do artigo definido, o que não acontece na LI, onde o artigo definido *the*, segundo as normas, não é usado antes de substantivo próprio. Essa diferença de regra, levou ao erro citado. Na LI, antes de nome de cidade usa-se a preposição *in*. A frase correta seria:

“I was born in Bahia”.

(“Eu nasci na Bahia”.)

“His name is Leonard”.

(“O nome dele é Leonard”.)

### • A omissão de artigo

10. “My father is ? driver”.

Na LP, os artigos indefinidos só antecedem um substantivo que designa uma profissão e se estiver acompanhado de um adjetivo. Na língua inglesa, obrigatoriamente, os artigos indefinidos *a/an* devem ser usados antes de um substantivo, desde que ele esteja no singular e seja contável. A produção errônea acima aconteceu devido à interferência sintática da LP na LI. Neste caso, a produção certa seria:

“My father is a driver”.

(“Meu pai é motorista”.)

### • Seleção de tempo verbal

11. “I live in Cruzeiro Novo for ten years”.

Para expressar uma ação que começou no passado e que continua no presente, na LP, usa-se o presente simples mas, na LI, usa-se o *present perfect*. Entre o tempo passado determinado e o indeterminado não existe distinção na LP. Na LI quando determinamos o tempo em que a ação aconteceu no passado e esta ação acabou, usa-se o *simple past*. Quando não, usa-se o *present perfect*, principalmente quando a ação ainda permanece ou produz efeito. A produção cima está se referindo a uma

ação que aconteceu no passado e que ainda não acabou, ela deve ser produzida na LI no *present perfect*, ficando assim:

“I have lived in Cruzeiro Novo for ten years”.

(“Eu moro no Cruzeiro Novo há dez anos”.)

#### • A ordenação de itens

12. “My father works in a company private”.

13. “I have one sister younger”.

Na estrutura da LP, o adjetivo geralmente vem depois do substantivo. Na LI, o adjetivo vem geralmente antes do substantivo. Esta diferença leva os aprendizes a cometer erros de ordenação, que interferem, muitas vezes, na compreensão do que querem expressar. As produções feitas corretamente seriam:

“My father works in a private company”.

(“Meu pai trabalha em uma empresa privada”.)

“I have one younger sister”.

(“Eu tenho uma irmã mais nova”.)

#### 4.1.4 Erros no Nível Morfológico

A extensão morfológica se dá porque os aprendizes se apóiam na estrutura morfológica da LM para produzirem na LE, levando-os a produções erradas. A interferência morfológica se verifica com a omissão ou o acréscimo de um item.

#### • Acréscimo de morfema

1. “My favorites subjects are Biology and Sociology”.

Nesta produção houve o apoio na estrutura morfológica da LP para a produção na LI. O adjetivo está no plural, em concordância com o substantivo, isso porque, na LP, o adjetivo concorda em gênero, número e grau com o substantivo ao qual se

refere, o que não acontece na LI onde o adjetivo é invariável e não concorda com a palavra que está modificando. A frase correta seria:

“My favorite subjects are Biology and Sociology”.

(“Minhas matérias favoritas são Biologia e Sociologia”.)

Outros exemplos de erros morfológicos:

2. “She like playing ball”.

Aqui, ocorreu um erro considerado local, que não dificulta na comunicação, mas sua ocorrência está ligada a interferência da LM. Na LP, o verbo não sofre acréscimo de ‘s’, como acontece na LI quando ele é conjugado no presente, na terceira pessoas do singular. Na LP, apenas os substantivos em geral, recebem o acréscimo de ‘s’ no plural, levando os aprendizes a cometerem o erro. O uso do morfema ‘s’ marca singular na LI, parece inusitado na LP. A frase correta seria:

“She likes playing ball”.

(“Ela gosta de jogar bola”.)

#### • Omissão de morfema

3. “I like walk on the park”.

Ao contrário da LP em que um verbo quando seguido de outro deve estar no tempo infinitivo, na LI, há verbos que são seguidos somente de infinitivo, outros que são normalmente seguidos de gerúndio e outros que aceitam ambos, como o verbo *like*. A estrutura da língua portuguesa, nesse caso, é muito freqüente e os aprendizes insistem em redigir sentenças com o segundo verbo no infinitivo sem a preposição *to*, como a do tipo acima. A frase escrita corretamente é:

“I like walking/to walk in the park”.

(“Eu gosto de andar no parque”.)

#### 4.1.5 Erros no Nível Ortográfico:

Também se verificam erros de interferência do sistema ortográfico da LP na língua LE. Os alunos acrescentam, omitem ou a trocam grafemas, de uma palavra na LA, por semelhança com as regras ortográficas da LM.

- **Troca de grafema:**

1. “I like my house because it’s very comfortable”.

No sistema gráfico da LP, só se usa a consoante ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’. Essa regra não se aplica à LI, mas mesmo assim, os aprendizes a transferem para a LA, levando ao erro. A escrita certa seria:

“I like my house because it’s very comfortable”.  
(“Eu gosto da minha casa porque ela é muito confortável”.)

- **Acréscimo de morfema**<sup>23</sup>

2. “I live in an apartment”.

A palavra *apartment* tem semelhança ortográfica e segmental fonológica com a palavra ‘apartamento’ na LP que é grafada com a vogal ‘a’ entre as consoantes ‘t’ e ‘m’. Essa diferença ortográfica leva os aprendizes a escreverem a palavra de forma errada. A forma certa seria:

“I live in an apartment”.  
(“Eu moro em um apartamento”.)

- **Grafia de morfema**

3. “I was born in june 8<sup>th</sup> of 1998”.

---

<sup>23</sup> O acréscimo de morfema também é conhecido por epêntese, que é o acréscimo de um fonema na produção de um vocábulo como forma de reparação silábica.

A interferência também acontece no que diz respeito à grafia de letras maiúsculas. Na LP, os meses dos anos são grafados com letra minúscula, já na LI eles são sempre escritos com letra maiúscula, mesmo que eles estejam no meio de uma frase. Essa diferença de regra leva os aprendizes a escreverem errado na LA. A sentença com a palavra grafada corretamente é:

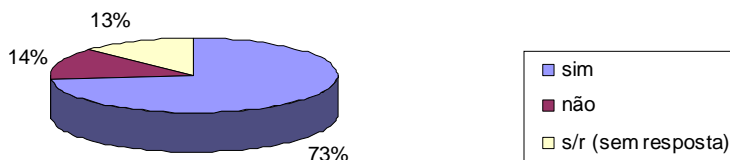
“I was born on June 8<sup>th</sup> 1998”.

(“Eu nasci em oito de junho de 1998”.)

#### 4.1.6 Questionário Aplicado aos Sujeitos

O breve resumo do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa com as respostas e expectativas se segue com alguns comentários:

1. Você encontra dificuldades na produção escrita na língua inglesa?

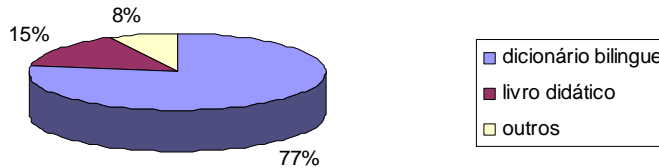


Dos sujeitos pesquisados 73% responderam que sim, e as justificativas mais utilizadas foram:	Dos que responderam não, as justificativas mais usadas foram:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- porque não praticam a escrita em inglês.</li> <li>- dificuldade com o vocabulário.</li> <li>- porque nem sempre o que se escreve é o que querem dizer em inglês.</li> <li>- porque o ensino que tiveram não foi suficiente.</li> <li>- pela interferência da língua materna.</li> <li>- a fonética é diferente da ortografia.</li> <li>- porque não se interessam.</li> <li>- não conseguem formar idéias em inglês.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acham fácil de assimilar.</li> <li>- existem algumas palavras que são difíceis de aprender e outras não.</li> <li>- estrutura gramatical simples.</li> </ul>

Pelas respostas acima apresentadas, pode-se dizer que os aprendizes sentem claramente a falta de habilidade na produção do discurso escrito, e, por trás disso, está a

carência nas outras três habilidades, que, de certa forma, muito ajudam no desenvolvimento da produção escrita, pensamento defendido por Rivers (1981).

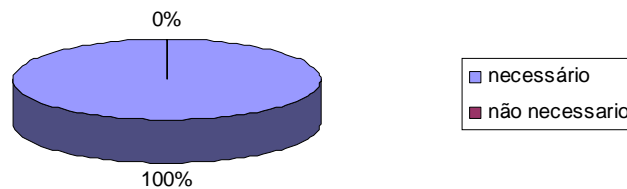
2. Quais estratégias (recursos) você usa para produzir na língua inglesa?



Os sujeitos pesquisados que responderam outros recursos citaram:
- internet/computador.
- alguns conhecimentos adquiridos em sala.

Observa-se que o dicionário é uma ferramenta necessária ao aprendizado da LA porque ajuda aos aprendizes durante o processo, principalmente no que se refere à ampliação de vocabulário. Entre os outros recursos, o computador foi bastante citado enquanto ferramenta que oferece praticidade. Os conhecimentos adquiridos em sala de aula também foram citados, mostrando que as explicações, exemplos, e, até mesmo o *feedback* recebido, servem como estratégias de aprendizagem .

3. O que você acha do uso de dicionários bilíngüe da língua inglesa durante a produção escrita?



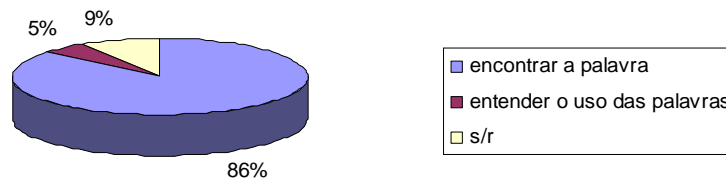
Todos os sujeitos pesquisados acham necessário o uso do dicionário bilíngüe. Como justificativas escreveram:
- tem dificuldade na escrita das palavras
- ao se tratar de outra língua é sempre necessário um

dicionário.

- há palavras que são quase iguais em português, mas tem outro significado em inglês.
- ajuda na compreensão da língua.
- sempre há palavras que não se sabe o significado.
- facilita a construção do texto.
- amplia o vocabulário.
- para saber mais, pois quanto mais se pesquisa mais se aprende.
- não sabem muitas palavras.

Todos os entrevistados marcaram como necessário o uso do dicionário bilíngüe durante a produção escrita, até mesmo por ainda não terem um bom domínio de vocabulário da LE. Completando o que foi dito no comentário da questão anterior, o dicionário deve estar presente durante o processo da produção escrita, principalmente durante a revisão, como fonte para correção ortográfica e semântica.

#### 4. Quais dificuldades você encontra quando usa um dicionário bilíngüe da língua inglesa?



Dos sujeitos que marcaram encontrar a palavra no dicionário, apenas alguns justificaram sua opção, que foram:

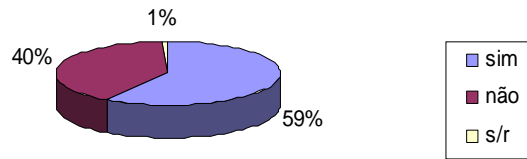
- às vezes uma mesma palavra, modificada ou não por preposição, possui vários significados: *phrasal verbs*.
- botar a palavra no sentido o qual se quer.
- ela tem vários significados.

Merece refletir sobre a grande porcentagem dos que acham que encontrar a palavra no dicionário bilíngüe<sup>24</sup> é a maior dificuldade. Este fato ocorre porque os dicionários bilíngües têm uma capacidade limitada, não podem conter todas as palavras devido às línguas

<sup>24</sup> Limitou-se a pergunta ao dicionário bilíngüe porque em sala de aula, ambiente de pesquisa, os aprendizes só se têm acesso a esse tipo de dicionário.

não serem estáticas: algumas palavras caem em desuso e outras novas aparecem. Também pela questão cultural, como gírias e fraseologismos mais os cognatos.

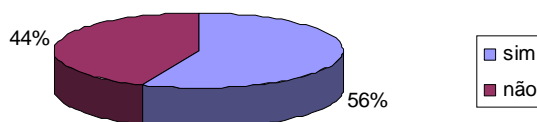
5. Você acha que a língua portuguesa interfere no aprendizado da língua inglesa?



<p>Dos sujeitos pesquisados que responderam sim as questões, as justificativas mais comuns foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estarem mais acostumados com a língua materna.</li> <li>- muitas vezes falam no inglês do jeito que falam no português.</li> <li>- a professora falou na sala.</li> <li>- as duas línguas se interligam.</li> <li>- muitas vezes utilizam a estrutura do português para formar frases em inglês.</li> <li>- acham que a ordem das palavras é a mesma e no inglês essa ordem é diferente.</li> <li>- os hábitos interferem no uso de novas regras.</li> <li>- existem muitos falsos cognatos.</li> </ul>	<p>Muitos aprendizes responderam que a LM não interfere no LI, algumas justificativas foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao contrário, uma ajuda a compreender a outra de alguma forma.</li> <li>- são línguas diferentes.</li> <li>- há muitas palavras cognatas.</li> <li>- pode-se aprender as duas línguas, é só saber diferencia-lás.</li> </ul>
--	--

Conforme apresentado nesse estudo, a LM realmente interfere no aprendizado da LE, e não se pode deixar de lado o conhecimento prévio, apesar dos aprendizes ainda estarem divididos com relação a este fenômeno. Eles não sabem realmente do que se trata e como minorá-lo. Alguns acham que a LM ajuda, enquanto outros acham que atrapalha, nesse sentido, o mais apropriado seria oferecer aos aprendizes *feedback* de qualidade e autêntico, para que eles melhorem o desempenho na LE e demonstrando em que medida atrapalha e em que medida ajuda.

6. Quando você não sabe algo na língua inglesa, você recorre à língua portuguesa?





<p>Sobre o uso da LM como estratégia de aprendizagem, algumas justificativas foram:</p>	<p>Quase a metade dos sujeitos responderam que não recorrem a LM. Entre as justificativas estão:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- a existência de palavras cognatas.</li> <li>- fica mais fácil interpretar.</li> <li>- é a base inicial, meu ponto de partida.</li> <li>- algumas palavras têm o mesmo significado.</li> <li>- às vezes, pode até ajudar a entender a língua inglesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- procuram outros meios.</li> <li>- ao mesmo tempo em que estão ligadas, por outro lado, são diferentes.</li> <li>- acham melhor ir atrás e entender a língua inglesa, para poderem aprender.</li> <li>- muitas coisas são diferentes e acaba atrapalhando mais.</li> <li>- procuram por sinônimos dentro da própria língua inglesa ou tentam modificar a frase mantendo o sentido.</li> <li>- procuram no livro de inglês para saber como usar a gramática.</li> <li>- quando não sabem, não fazem.</li> </ul>

Usar a língua materna como recurso é fato comprovado, principalmente pelos aprendizes que não querem quebrar a comunicação ou interromper seu trabalho, e é nesse momento que entra a interferência dos falsos cognatos e até do *code-switching*<sup>25</sup>, como justificado por eles. Outros simplesmente preferem desistir. Mas na produção escrita, se esta for trabalhada como processo, eles têm a chance de rever os seus erros decorrentes da LM, e, desta forma, aprenderem por meio do *feedback* como produzir a forma certa na LE.

7. Por que você acha que comete erros na produção escrita na língua inglesa?

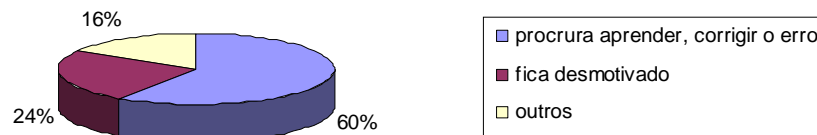
<p>As justificativas mais comuns foram:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- por falta de prática</li> <li>- por falta de conhecimento.</li> <li>- falta de estudo e empenho em aprender.</li> <li>- associar o português e a língua inglesa atrapalha.</li> <li>- falta de atenção e conhecimento de gramática.</li> <li>- ser uma cultura diferente.</li> <li>- deficiência de vocabulário.</li> <li>- desconhecimento estrutural e influencia da LP.</li> </ul>

<sup>25</sup> Segundo Figueiredo (2002), *code-switching* é um recurso usado pelos aprendizes para fins comunicativos. É o uso de palavras portuguesas na produção de sentenças de língua inglesa.

- muitas vezes não sabem usar corretamente a palavra em inglês dentro do contexto.
- algumas palavras nem sempre se escrevem como se pronuncia.
- ainda não terem capacidade de escrever em inglês.

Sem dúvida aprender uma LE é um processo complexo, principalmente quando não se está imerso na cultura e quando não ocorre o contato com os falantes nativos. Os alunos colocaram as angústias por que passam ao aprender a LE, mas a tolerância, o empenho, os recursos utilizados, e, principalmente, a qualidade do ensino podem fazer a diferença no processo.

8. Como você reage quando percebe seus erros na produção escrita na língua inglesa?

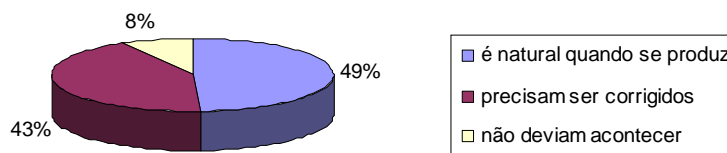


Dos sujeitos pesquisados que marcaram outros, as justificativas mais comuns foram:

- Corrigem, mas sem muita motivação.
- Não ficam desmotivados e deixam passar o erro.

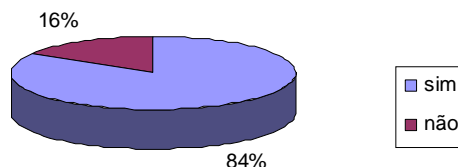
Pela escolha feita, 60% dos sujeitos pesquisados fazem da correção um recurso para aprender, comprovando a necessidade de terem seus erros corrigidos. Os que se sentem desmotivados pela correção, 24%, precisam modificar essa opinião, porque essa não é a finalidade da correção, e, sim, levar o aluno a superar o erro.

9. Qual sua opinião sobre os erros na produção escrita na língua inglesa?



Os dados mostram que quase a metade dos aprendizes reconhecem o erro como parte do processo e que querem que eles sejam corrigidos. Portanto, cabe aos educadores darem a eles o *feedback* tão esperado, até mesmo como confirmação ou não do aprendizado.

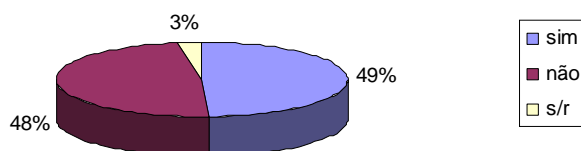
10. Você acha que os erros atrapalham a comunicação, o desenvolvimento da produção escrita na língua inglesa?



Grande parte dos sujeitos marcou que os erros atrapalham o processo. As justificativas foram:	Os poucos entrevistados que marcaram que os erros não atrapalham alegaram que:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- porque o receptor não entende.</li> <li>- você acaba falando uma coisa querendo dizer outra.</li> <li>- porque a escrita é fundamental para uma boa comunicação.</li> <li>- já é difícil de entender, com os erros fica pior ainda.</li> <li>- porque com uma produção mal escrita não se consegue expor idéias.</li> <li>- porque um erro induz ao outro.</li> <li>- dificultam a compreensão.</li> <li>- muitos erros modificam e dificultam a compreensão do que foi escrito.</li> <li>- você não consegue falar com outra pessoa e a comunicação fica difícil.</li> <li>- porque a frase fica com a estrutura errada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não são acostumados com o inglês e quando escrevem acabam errando.</li> <li>- sempre que você tentar fazer algo, o “erro” é comum.</li> <li>- porque quando erramos, o mais correto é tentar corrigir.</li> </ul>

A preocupação dos aprendizes com o erro está bem clara, 84%, o que significa que eles sabem que uma produção cheia de erros pode atrapalhar o objetivo de comunicação, portanto, superar o erro é o objetivo dos aprendizes. Apenas 16% deles não mostraram preocupação com os erros, atitude que se justifica por alguns aprendizes não apresentarem interesse em aprender a LI, já que ela faz parte do currículo escolar e se torna uma obrigação para eles.

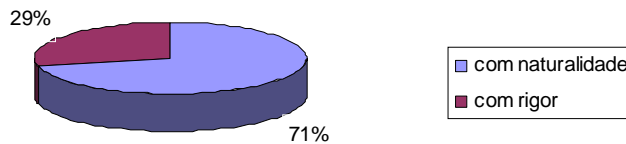
11. Você acha que os erros atrapalham no sucesso do aprendizado da língua inglesa?



<p>Quase houve igualdade entre erros atrapalharem ou não no sucesso do aprendizado da LI. As justificativas dos sujeitos que marcaram sim foram:</p>	<p>Os entrevistados que marcaram não, alguns justificaram assim:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- são importunos ao entendimento.</li> <li>- o aprendizado tem que ser bom do começo ao fim, sem erros.</li> <li>- interferem no desenvolvimento do aprendizado da língua inglesa.</li> <li>- para ter sucesso total é preciso que não existam erros.</li> <li>- se não souber o certo você não consegue ir para frente.</li> <li>- se não os corrigir, eles poderão seguir para sempre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ao contrário, eles auxiliam.</li> <li>- se corrigidos, podem ser uma forma de aprendizagem.</li> <li>- ao perceber e entender os erros eles melhoram o conhecimento.</li> <li>- se reconhecem o erro, da próxima vez não o cometem.</li> <li>- é natural errar quando se está em fase de aprendizagem.</li> </ul>

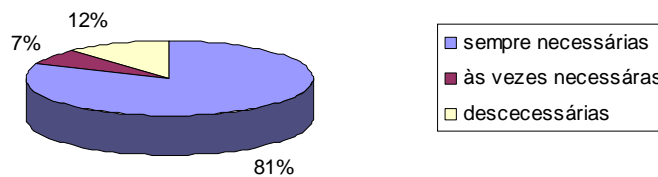
A visão dividida dos aprendizes, com relação aos erros no processo, mostra a preocupação e consciência que eles têm sobre os erros e, para eles, a persistência ou o excesso dos erros não devem acontecer no processo, embora como assim assinalei, uma boa parcela pode até ajudar e também ocorrer de maneira natural.

12. Como o seu professor trata (corrige) os erros da sua produção escrita na língua inglesa?



Os dados mostram que a correção feita pelo professores, 71%, acontece, na maioria das vezes, com naturalidade, fato positivo porque evita o bloqueio, durante o aprendizado da LE por parte dos aprendizes, enquanto 29%, na visão dos alunos, fazem a correção com rigor.

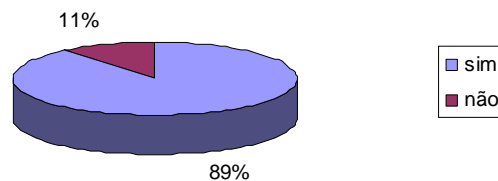
13. O que você acha das correções feitas na sua produção escrita na língua inglesa?



A maioria dos entrevistados alegou que as correções são sempre necessárias e as justificativas foram:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- são fundamentais para o aprendizado.</li> <li>- assim o erro não será cometido novamente.</li> <li>- é com as correções que podem melhorar.</li> <li>- para saberem o que é certo.</li> <li>- induz a não cometerem o mesmo erro novamente.</li> <li>- para mostrar quais foram os erros.</li> <li>- são imprescindíveis devido ao nível de perfeição almejado</li> </ul>

Dos aprendizes questionados, 81% acham importante terem suas redações corrigidas, e, por meio dos erros apontados, eles podem melhorar o aprendizado, deixando claro que os seus trabalhos devem ser lidos e sempre corrigidos. 7% dos alunos acham a correção às vezes desnecessária e 12% marcaram que elas são desnecessárias.

14. Você aprende com os erros da sua produção escrita na língua inglesa?



Dos participantes que marcaram a alternativa sim, entre as justificativas estão:	Já os participantes que marcaram que não aprende com os erros da sua produção escrita na língua inglesa alegaram:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- depende como eles serão corrigidos.</li> <li>- os professores acabam os ajudando a escrever certo.</li> <li>- porque uma vez corrigidos, não farão o mesmo erro.</li> <li>- quando são corrigidos eles aprendem.</li> <li>- refazem e aprendem.</li> <li>- os erros os ajudam a melhorar.</li> <li>- eles compreendem o motivo do erro e tentam não errar novamente.</li> <li>- porque se lembram mais dos erros do que dos acertos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- por falta de esforço.</li> <li>- é muito difícil.</li> <li>- porque não procuram corrigir.</li> <li>- acham muito complicado.</li> </ul>

Os dados mostram que 89% dos aprendizes reconhecem que aprendem com seus erros quando corrigidos. Uma minoria, 11%, que parece desmotivada, demonstra não acreditar na melhora do aprendizado por meio dos erros cometidos.

15. Como você gostaria que seus erros fossem corrigidos?

As respostas mais comuns foram:
<ul style="list-style-type: none"><li>- com naturalidade.</li><li>- individual, que a professora corrija comigo, com explicações claras.</li><li>- gostaria de receberem de volta a redação corrigida com os erros e acertos.</li><li>- de uma maneira produtiva, que mencionasse o certo.</li><li>- pode ser de forma coletiva, dinâmica e agradável.</li><li>- com cautela.</li><li>- em grupo, pois o erro, ou a dúvida pode ser de outra pessoa também.</li><li>- que cheguem para eles e os mostrassem onde e por que errou.</li><li>- na aula, para que todos pudessem tirar proveito.</li><li>- com demonstração no quadro para todos verem.</li><li>- individualmente, com atenção.</li><li>- de uma forma que consigam entender e não cometam o mesmo erro futuramente.</li><li>- com rigor, só assim aprenderiam mais.</li><li>- corrigidos pelos professores e entregues.</li><li>- caneta vermelha para destacar os erros e que os ajudassem a corrigi-los.</li><li>- com uma explicação mostrando o motivo dos erros.</li></ul>

As respostas comprovam a importância e a necessidade de correção dos erros pelos educadores. Mesmo que seja da forma tradicional, ela deve ser feita de uma maneira afetiva, explicando o porquê dos erros, individualmente, ou com o grupo, segundo o desejo dos aprendizes.

## **Considerações Finais**

Nesta pesquisa, por meio da análise de erro, buscou-se entender e interpretar os erros de interferência da LP no nível da expressão escrita na LI, através de um estudo comparativo de exemplos das duas línguas. O critério mais significativo para esse estudo refere-se à postura perante os erros. Estes foram tratados como positivos e significativos, uma vez que a metodologia moderna não considera mais o recurso à língua materna como aspecto negativo. Os erros oriundos da interlíngua são transitórios, desde que analisados e tratados, e podem indicar possíveis dificuldades que os aprendizes estão enfrentando no processo. Por isso, a pesquisa pretende conscientizar os professores quanto à ocorrência e o papel dos erros na aprendizagem da LE, reforçando o pensamento reflexivo diante das estratégias pedagógicas adotadas no ensino/aprendizagem de LE no que diz respeito a produção escrita.

O estudo demonstrou que, no desempenho dos aprendizes durante a produção escrita, a presença da LM, a LP, torna-se bastante evidente e ofereceu informações valiosas para a análise e para o critério de correção de erros ao longo do processo de ensino/aprendizagem da LE, a LI.

Os resultados investigados na produção escrita dos aprendizes brasileiros, estudantes do inglês como LE, mostrou que eles apresentam construções criativas baseadas na LP, o que aponta para um estágio de interlíngua determinado com características comuns. A IL produzida por eles é conhecida popularmente por "inglês aportuguesado". De acordo com a análise, constatou-se que a influência da língua portuguesa acontece nos aspectos semânticos, lexicais, sintáticos e morfológicos. A maior ocorrência se deu nos registros léxico-semânticos, como o uso de palavras inadequadas no contexto e a adição ou omissão de palavras, talvez pelo nível ainda incipiente de conhecimento do vocabulário dos aprendizes. Seguiu-se da ordem gramatical, como a troca, a adição, a omissão e a escolha errada de itens que prejudicaram a estrutura correta das sentenças, erros causados pelo ensino isolado da gramática conforme se acontecer, no ambiente onde a pesquisa foi desenvolvida, fora de um contexto real e a pouca prática do discurso, principalmente o escrito, informações também obtidas por meio dos questionários aplicados. Esse tipo de didática, o ensino descontextualizado, segundo Patrocínio (1991:161) "dificilmente promoverá a competência discursiva do aprendiz". Considerando a literatura da área, constatou-se que um grande

número desses erros foi global, como descrito anteriormente e dificultaram o processo de comunicação.

Os erros de ordem léxico-semântico, neste estudo, foram os mais comuns e muitos deles interferiram o significado das frases, e, conseqüentemente a comunicação. Os de ordem gramatical (sintático e morfológico) foram os que menos afetaram o significado das frases. Já os erros de ortografia não afetaram a comunicação.

Esta dissertação pretende ajudar a contornar problemas com a IL, com foco específico no emprego léxico-semântico, sintático e ortográfico na escrita da língua inglesa. A IL dos aprendizes evolui à medida que eles recebem mais quantidade de *input* e testam suas hipóteses sobre a LE, portanto, a correção dos erros deve ser efetuada para ajudar na aprendizagem. Os erros também são um excelente tipo de *feedback* e servem para se verificar o que foi aprendido e o que ainda precisa ser trabalhado. Os educadores devem propiciar aos aprendizes *feedback* de correção apropriado e compreensível e, sem dúvida, evitar o feedback negativo que desmotiva, inibe e bloqueia os aprendizes, porque a finalidade maior é ajudá-los a superar os erros e a progredirem na sua IL.

As contribuições desta análise podem vir a acrescentar algo para o ensino/aprendizagem da LI. Pode se constatar que é preciso conscientizar os alunos a superar seus erros de interferência da LM, evitando a fossilizações. Para os educadores, mediadores do processo, fica a sugestão de que busquem refletir sobre esse fenômeno e façam uso dos métodos de ensino e de estratégias de correção, como o *feedback*, de forma eficiente, informação também colocada pelos aprendizes. Em resumo: espera-se que esta pesquisa venha a colaborar com o ensino/aprendizado de LI por falantes da LP e que sirva como estímulo para pesquisas posteriores.



## Referências Bibliográficas

ADJEMIAN, C. On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning*, v. 26, n. 2, p. 297-319, 1976.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de língua*. SP: Editora Pontes, dez. 1998.

\_\_\_\_\_ *Ensino de Línguas e Comunicação*. SP: Ed. Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_ *Dos estudos Contrastivos à Interlíngua do Aprendiz de Língua*. Mimeo, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_ Fundamentação e Crítica da Abordagem Comunicativa de Ensino das Línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 8, p. 85-91, 1986.

\_\_\_\_\_ (Org.). A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes. 1997. p.13-28.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ALLWRIGHT, R. L. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.

AUADA, AGLAÉ T. R.; FONSECA, MARIA R. S. A Alternância entre a Língua Materna e Língua Estrangeira no Contexto Brasileiro. In: PRADO, C.; C. JOSÉ CARLOS (Org.). *Língua Materna e Língua Estrangeira na Escola: O Exemplo da Bivalência*. Ed. Autêntica, 2003.

BORBA, F. R.; LIMA, MARILIA S. O Professor de Língua Estrangeira e sua Visão do Tratamento do Erro. In: R. LÚCIA; LIMA, MARÍLIA DOS S. (Org.). *Lingüística Aplicada-Relacionando Teoria e Prática no ensino de Línguas*. RS: Editora Unijuí. 2004. p. 265-278.

BOUGHEY, C. Learning to write by writing to learn: a group-work approach. *ELT Journal*, v. 51, n. 2, p. 126-134, 1997.

BROWN, H. DOUGLAS. *Principles of Language Learning and Teaching*. NJ: Prentice-Hall, 1980.

\_\_\_\_\_ *Teaching by Principles-An Interactive Approach to Language Pedagogy*, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUMFIT, CHRISTOPHER. Understanding, Language and Educational Process. In: BROWN, G.; MALMAKJAER, K.; POLLITT, A. E WILLIAMS, J. (Org.). *Language and Understanding*. NY: Oxford University Press, 1995. p. 21-33.

BURT, MARINA K.; KISPARSKY, CAROL. Global and Local Mistakes. In: SCHUMANN, J. H.; STENSON, N. (Eds.). *New Frontiers in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1978. p. 71-72.

CALLEGARI, M. O. VASQUES. Reflexões sobre o Modelo de Aquisição de segundas Línguas de Stephen Krashen – Uma Ponte entre a Teoria e a Prática em Sala de Aula. *Trabalhos em LA*, v. 45, n.1 jan./jun. p. 87-101, 2006.

CANALE, MICHAEL. De la Competência Comunicativa a la Pedagogia Comunicativa del Lenguaje. In: LLOBERA, M. *Competência comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CANALE, M. e SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*.v.1, n. 1, p.1-47, 1980.

CARROLL, S.; SWAIN, M. Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 15, p. 357-386, 1993.

CARVALHO, ELTON. Error Correction in teaching English as a Foreign Language. *CTJ Journal*, v. 40, abril, p. 39-47, 2002.

CAVALCANTI, M. C.; COHEN, A. D. Comentários em Composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 15, p. 7-23, 1990.

CEGALLA, D. PASCOAL. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 46 ed. SP: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHANDRASEGARAM, A. *A Intervenção como Recurso no Processo da Escrita*. SP: Editora SBS, 2003.

CHAUDRON, C. A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors. *Language Learning*, v. 27, p. 29-46, 1977.

\_\_\_\_\_ *Second Language Classrooms - Research on teaching and learning*. NY: Cambridge University Press, 1988.

CHAUVET, G. A. *Anotações da aula da disciplina uso e ensinos de língua*. UnB, 2007

CHENOWETH, N. ANN. The Need to Teach Rewriting. *ELT Journal*, v. 41, n. 1, p. 25-29, 1987.

CHIMOMBO, M. Evaluating compositions with large classes. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 20-26, 1986.

CHOMSKY, NOAN. *Aspectos da Teoria da Sintaxe* 2 edição. José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo (Trad.), Armênio Amado (Edit.). Coimbra: Sucessor, 1978.

\_\_\_\_\_ *Reflexões sobre a linguagem*. SP: Cultrix, 1980.

COHEN, A. D.; ROBBINS, M. Toward Assessing Interlanguage Performance: The Relationship Between Selected Errors, Learners' Characteristics, and Learners' Explanations. *Language Learning*, v. 26, n. 1, p. 45-66, 1976.

\_\_\_\_\_ *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures* Londres:  
The MIT Press Cambridge, 1989.

COOK, GUY. Language play, language learning. *ELT Journal*, v. 51, n. 3, jul. p. 224-231,  
1997.

\_\_\_\_\_ *Discourse* NY: Oxford University Press, 1993.

CORDER, PIT. *Error Analysis and Interlanguage* Londres: Oxford University Press, 1991.

\_\_\_\_\_ *Introducing Applied Linguistics* NY: Penguin Books LTDA, 1973.

\_\_\_\_\_ Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL*, v. 9, n. 2, p. 147-159, 1971.

\_\_\_\_\_ The significance of Learner's Errors. *IRAL*, v. 5, n. 4, p. 163-171, 1967.

\_\_\_\_\_ Language-Learning Language. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). *Understanding  
Second Language and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*  
Massachusetts: Newbury House Publishers. 1978. p. 71-92.

\_\_\_\_\_ Language Teaching and Learning: A Social Encounter. In: BROWN, H.  
DOUGLAS (Org.). *Teaching and Learning English as Second Language: Trends in  
Research and Practice* Washington DC, 1977. p. 1-19.

CRYSTAL, DAVID. *English as a Global Language* NY: Cambridge University Press,  
1997.

DAVIES, ALAN. Is International English an Interlanguage? *Tesol Quartely*, v. 23, n. 3, set.  
p. 447-467, 1989.

DAVIES, E. Error Evaluation: The Importance of Viewpoint. *ELT Journal*, v. 37, n. 4, p.  
304-311, 1983.

DEKEYSER, ROBERT M. The Effect of Error Correction on L2 Grammar Knowledge and Oral Proficiency. *The Modern Language Journal*, v. 77, n. 4, inverno, p. 501-513, 1993.

DELLAGNELLO, ADRINA C. K. A Influência do 'Feedback' Escrito pelo professor nos processos de Revisão de seus Alunos de Escrita em Inglês como Língua Estrangeira. *Intercâmbio*, v. 3, p. 297-306, 1999.

DULAY, H. e BURT, M.; KRASHEN, S. *Language Two*. NY: Oxford University Press, 1982.

DURÃO, ADJA B. Os três Modelos da Lingüística Contrastiva Frente a Frente. In: DURÃO, ADJA B. (Org.). *Lingüística contrastiva: Teoria e Prática*. Londrina: Moriá Editora. 2004. p. 15-24.

\_\_\_\_\_ *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Editora UEL, 2004.

DURÃO, ADJA; GARCIA, T. Os erros de Aprendizes Brasileiros de Francês como Língua Estrangeira Podem ser Vistos como uma Estratégia de Aprendizagem? Um estudo sobre o Passe Composé. In: DURÃO, ADJA B. (Org.). *Lingüística contrastiva: Teoria e Prática*. Londrina: Moriá Editora. 2004, p. 131-141.

DYER, B. L1 and L2 Composition Theories: Hillocks' 'Environmental Mode' and Taskbased Language Teaching. *ELT Journal*, v. 50, n. 4, p. 312-317, 1996.

ELLIS, ROD. *Second Language Acquisition*. NY: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_ *Understanding Second Language Acquisition*. NY: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_ *The Study of Second Language Acquisition*, NY: Oxford University Press, 1999.

\_\_\_\_\_ The L1 = L2 Hypothesis: A Reconsideration. *System*, v. 13, n. 1, p. 9-24, 1985.

FAERCH, C.; KASPER, G. Two Ways of Defining Communication Strategies. *Language Learning* v. 34, p. 45-63, 1984.

FIGUEREIDO, FRANCISCO J. Q. *Aprendendo Com os Erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2º ed., GO: Editora UFG, 2002.

\_\_\_\_\_ *Semeando a Interação: A revisão dialógica de textos escritos em LE*. 1º ed. GO: Editora UFG, 2005.

\_\_\_\_\_ *Aprendendo com os Erros: Uma Perspectiva Comunicativa de Ensino de Línguas* GO: Ed. UFG, 1997.

\_\_\_\_\_ Erro e Correção em Textos Escritos em Língua Estrangeira, In: PAIVA, VERA LÚCIA M. O. (Org.). *Práticas do Ensino de Inglês com Foco na Autonomia*. Campinas: Pontes. 2007. p. 189-209.

\_\_\_\_\_ Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. *Signótica*, n. 7, jan./dez. p. 39-57, 1995.

FREUDEMBERGUER, F.; LIMA, M. A correção de Erros como Co-Construção de Conhecimento na Aula de Língua Estrangeira (inglês). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 45, n. 1, jan./jun. p. 119-134, 2006.

GASS, SUSAN. Language Transfer and Universal Grammatical Relations. *Language Learning* v. 29, n. 2, dez., p. 327-375, 1979.

GARGALO, ISABEL S. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Intelingua em El Marco de La Lingüística Contrastiva*. Madri: Ed. Sintesis, 1993.

\_\_\_\_\_ Language Universals and Second-Language Acquisition. *Language Learning* v. 39, n. 04, dez. p. 497-434, 1989.

GLENDAY, C. Análise Contrastiva entre o Português Brasileiro Padrão e o Inglês Britânico Padrão. In: DURÃO, ADJA B. (Org.), *Linguística contrastiva Teoria e Prática*. Londrina: Moriá Editora. 2004. p. 49-59.

GOMES, GLÓRIA P. F. V. Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol nos dois últimos semestres de estudo. *Congreso Brasileo De Hispanistas 2*. San Pablo, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em: 12 jun. 2007.

GREGG, KEVIN R. The Variable Competence Model of Second Language Acquisition and Why It isn't? *Applied Linguistics*, v. 11, n. 4, dez. p. 365-399, 1990.

GROSJEAN, FRANÇOIS. *Life with Two Languages - An Introduction to Bilingualism*. USA: Harvard University Press, 1982.

HEBERLE, VIVIANA M. Aspectos de Teorias de Aquisição de uma Segunda Língua e o Ensino de Línguas Estrangeiras. *Revista de Divulgação Cultural*, n. 61, jan./abril, p. , 1997. Disponível em: [http://www.nusppl.cce.ufsc.br/teoricos\\_teorias\\_de\\_aquisicao.htm](http://www.nusppl.cce.ufsc.br/teoricos_teorias_de_aquisicao.htm). Acesso em: 10 nov. 2009

HERNDRICKON, J. M. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. *The modern Language Journal*, v. 62, p. 387-389, 1978.

\_\_\_\_\_ The treatment of error in written work. *The modern Language Journal*, v. 64, p. 216-221, 1980.

HYLAND, K. Providing Productive Feedback. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 279-285, 1990.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Org.), *The Communicative Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 1979. p. 05-26.

JAIN, M. P. Errors Analysis: Source, Cause and Significance. In: RICHARDS, JACK C. (Org.). *Error Analysis - Perspectives on Second Language Acquisition*. UK: Edit. Longman. 1994. p. 189-215.

JOHNSON, K. Mistake Correction. *ELT Journal*, v. 42, p. 89-96, 1988.

\_\_\_\_\_ *Language Teaching & Skill Learning* UK: Blackwell Publishers Ltd, 1997.

KAMIMURA, TAEKO. Effects of Peer Feedback on EFL Student Writers at Different Levels of English Proficiency: A Japanese Context. *TESL Canada Journal*, v. 23, n. 2, primavera, p. 12-39, 2006.

KEH, CLAUDIA L. A Feedback in the Writing Process: A Model and Methods for Implementation. *ELT Journal*, v. 4, n. 4, out. p. 294-304, 1990.

KRASHEN, STEPHEN D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. NY: Prentice-Hall International, 1987.

\_\_\_\_\_ *Second Language Acquisition and Second Language Learning* NY: Prentice Hall, 1988.

KOCH, HELOISA. Insights into Some Theoretical Perspectives on Language Learning and Language Teaching. *Cadernos de Trabalho*, n. 1, p. 43-69, 1999.

KONDER, ROSA W. *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers*. 10 ed. RJ: Editora ao Livro Técnico, 1993.

LADO, ROBRTO. Procedures in Comparing Two Grammatical Structures. In: ROBINET, B. W.; SCHACHTER, J. (Org.). *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*. Arbor: University Michigan of Press. 1983. p.15-19.

\_\_\_\_\_ *Introdução a Lingüística Aplicada*. RJ: Editora Vozes LTDA, 1971.



LARSEN-FREEMAN, D e LONG, M. *Introduction to Second Language Acquisition Research*. NY: Longman, 1997.

\_\_\_\_\_ *Writing in: Language Teaching - A Scientific Approach*. USA: Editora McGraw-Hill, 1964.

LALANDE, J. F. Reducing composition error: an experiment. *The Modern Language Journal* v. 66, n. 2, primavera, p. 140-149, 1982.

LEE, I. ESL Learners' Performance in Error Correction in Writing: Some Implications for Teaching. *System* v. 25, n. 4, p. 465-477, 1997.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics* v. 12, n. 2, p. 180-196, 1991.

LEWIS, MARILYN. *Feedback em Aulas de Idiomas*. SP: Editora SBS, 2003.

LIGHTBOWN, PATSY M. e SAPADA, NINA. How *Language are Learned*. NY: Ed. Oxford, 1999.

LIGHTBOWN, PATSY. Introduction to Series on Interlanguage Syntax. *Language Learning* v. 34, n. 2, jun. p. 112-132, 1984.

LONG, MICHAEL H. Teacher Feedback on Learner Error: Mapping Cognitions. In: BROWN, H. DOUGLAS (Org.). *Teaching and Learning English as Second Language: Trend in Research and Practice*. Washington DC. 1977. p. 279-295.

LOTT, DAVID. Analyzing and Counteracting Interference Errors. *ELT Journal* v. 37, n. 3, jul. p. 256-261, 1983.

LYONS, JOHN. *Lingua(gem) e Lingüística-Uma introdução*. Marilda W. Averbug e Clarisse S. de Souza (Trad.). RJ: Ed. Guanabara, 1987

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, n. 1, p. 37- 66, 1997.

MAIA, ANA MEIRE; RABELLO, ELIZABETH C.; CERVO, IRENE Z.; SANTOS, LÚCIA M. e PANS, ISABEL. Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. **Desempenho**, v. 1, p. 31-46, 2001

MATOS, GOMES F. Linguistics Claims in English Language Teaching. *IRAL* v. 9, p. 209-217, 1971.

MOITA LOPES, LUIZ P. *Oficina de lingüística aplicada. Campinas: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas* SP: Mercado das Letras, 2001.

MURPHY, DERMOT F. Communication and Correction in the Classroom. *ELT Journal*, v. 40, n. 2, abr. p. 146-151, 1989.

NEMSER, WILLIAM. Approximate Systems of Foreign Language Learners. In: RICHARDS, JACK C. (Org.). *Error Analysis-Perspectives on Second Language Acquisition*. UK: Longman. 1994. p. 55-63.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. NY: Cambridge University Press, 1992.

\_\_\_\_\_ Action research in the language classroom. In: JACK C. RICHARDS, J.; NUNAN, DAVID (Org.) *Second Language Teacher Education*. USA: Cambridge University Press. 1997. p.62-73.

\_\_\_\_\_ Error Correction and Feedback. In: NUNAN, D.; LAMB, C. (Org.). *The self-directed teacher: Managing The Learning Process*. USA: Cambridge University Press. 1996. p. 68-97.

OLADEJO, JAMES A. Error Correction in ESL: Learners' Preferences. *TESL Canada Journal*, v. 10, n. 2, primavera, p.71-89, 1993.

ODILIN, TERENCE. *Language Transfer*. NY: Cambridge University Press, 1997.

ORTÍZ, MARIA LUISA. *A transferência, a Interferência e a Interlíngua no Ensino de Línguas Próximas. Congresso Brasileiro de Hispanistas 2*. San Pablo, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em 11 Jun. 2007.

PATROCINIO, E. FONTÃO. Os bastidores do Processo de Ensino-Aprendizagem: Uma Análise de Abordagem de Ensino em Sala de Aula de LE. *In Letras* v. 10, n. 1/2, dez. p. 153-164, 1991.

PEACOCK, M. The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners In: *ELT Journal*, v. 51, n. 2, abr. p. 144-153, 1997.

POLITZER, R. The Problem of the interference. Cap. 2. *Foreign Language Learning - A Linguistic Introduction*. NJ: Prentice-Hall, Inc. 1967. p. 08-16.

RAIMES, ANN. Techniques in Teaching Writing. *Teaching techniques in English as a second language*. USA: Oxford University Press, 1983.

RICHARDS, JACK C. A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In: RICHARDS, JACK C. (Org.). *Error Analysis-Perspectives on Second Language Acquisition*. UK: Edit. Longman. 1994. p. 172-188.

\_\_\_\_\_ Error Analysis and Second Language Strategies. In: SCHUMANN, JOHN H.; STENSON, NANCY (edits.). *New Frontiers in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers. 1978. p. 32-53.

\_\_\_\_\_ *The Language Teaching Matrix*. NY: Cambridge University Press, 1997.

\_\_\_\_\_ Communicative Needs in Foreign Language Learning. *ELT Journal*, v. 37, n. 2, abril, p.111-119, 1983.

\_\_\_\_\_ *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. SP: Editora SBS, 2006.

RICHARDS, JACK C. & SAMPSON, GLÓRIA P. The Study of Learner English.

RICHARDS, J. C. (Org.). *Error Analysis-Perspectives on Second Language Acquisition*.

UK: Longman. 1994. p. 03-18.

RINGBON, H KAN. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*.

Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.

RIVERS, WILLIAM J. Story Writing: A Comparison of Native and L2 Discourse. In: P.

LANTOLF, P.; LABARCA, A. (Ed.), *Research in Second Language Learning: Focus on*

*the Classroom*. NJ: James Ablex Publishing Corporation. 1987. p. 195-222.

RIVERS, WILGA M. **As Metodologias do Ensino de Línguas Estrangeiras**. Hermínia S.

Marchi (Trad.), SP: Livraria Pioneira Editora, 1975.

\_\_\_\_\_ *Teaching Foreign-Language Skills*. USA: The University of Chicago Press,  
1981.

RIBEIRO, CLÍMACO, A. O Papel da Tradução e da Análise Contrastiva no Ensino de  
Línguas Estrangeiras. *Desempenho*, n. 2, nov. p. 51-59, 2003.

RODRIGUES, R. LA CORTE, S. Uma Reflexão Sobre os Estudos da Análise do Discurso,

*latu sensu*, e a sua Aplicação para a Compreensão do Processo/Fenômeno da

Aquisição/Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. In: BRUNO, F. C. (Org.) *Ensino -*

*Aprendizagem de línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Editora Claraluz.

2005. p. 71-80.

SANTOS, H. S. O erro do aluno de LE sob um olhar. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino -*

*Aprendizagem de línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Editora Claraluz.

2005. p. 37-51.

SCHÜTZ, RICARDO. Interlíngua e Fossilização. *English Made in Brazil*. Disponível em:

<http://www.sk./skinterfoss.html>. Acesso em: 15 out. 2001.

SELINKER, LARRY: Interlanguage. *IRAL*, v.10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SELINKER, LARRY; SWAIN, M.; DUMAS, G. The interlanguage Hypothesis Extended to Children. *Language Learning*, v. 25, n. 1, jun. p. 139-151, 1975.

SELINKER, LARRY e LAMENDELLA, JOHN T. Fossilization in Interlanguage Learning. In: CROFT, K. (Ed.). *The Matter of the errors. Reading on English, Studies in the Case for Learning*. MA: Little, Brown and Company. 1980. 132-43.

\_\_\_\_\_ The Role of Extrinsic Feedback in Interlanguage Fossilization a Discussion of "Rule Fossilization: A tentative Model". *Language Learning*, v. 29, n. 2, dez. p. 363-375, 1979.

SHACHTER, JACQUELYN. An Error in Error Analysis. In: ROBINET, W. B.; SCHACHTER J. (Org.). *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1983. p. 354-362.

SHEOREY, RAVI. Error Perceptions of Native-Speaking and No-Native Speaking Teachers of ESL. *ELT Journal*, v. 40, n. 4, out. p. 306-312, 1986.

SWAN, MICHAEL. *Practical English Usage*. NY: Oxford, NY, 2009.

SPOPKY, B. Contrastive analysis, error analysis, interlanguage, and other useful fads. *The Modern Language Journal*, v. 63, n. 5-6, set./out. p. 250-257, 1979.

\_\_\_\_\_ *Conditions for Second Language Learning*. NY: Oxford University Press, 1992.

STENSON, NANCY. Induced Error. In: SCHUMANN, J. H.; STENSON, N. (Ed.), *New Frontiers in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers. 1978. p. 54-70.

STURM, LUCIANE. *Ensino de Língua estrangeira - estratégias comunicativas*. RS: Editora UPF, 2001.

TARONE, ELAINE. Research on Interlanguage Variation: Implications for Language Testing In: BACHMAN, LYLE F.; COHEN, ANDREW D. (Org.). *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. USA: Cambridge University Press. 1988. p. 71-89.

TRUBETZKOY, N. S. *Principles of Phonology*. LA: University of California Press, 1969.

VALDÉS, G.; HARO, PAZ; ECHEVARRIARZA, M. P. The Development of Writing Abilities in a Foreign Language: Contributions toward a General Theory of L2 Writing. *Modern Language Journal*, v. 76, n. 3, p. 333-352, 1992.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente* 6 edição, SP: Editora Martins Fontes, 1998.

VILOAS BOAS, ISABELA. Uma Análise das Abordagens do ensino da Escrita em Língua Inglesa como L2, com Ênfase na Abordagem Crítica. *Desempenho*, n 5, jun. p. 79-89, 2006.

WARDHAUGH, RONALD. The Contrastive Analysis Hypothesis. In: ROBINET, BETTY W.; SCHACHTER, J. (Org.). *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*. Arbor: University of Michigan Press. 1983. p. 06-13.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of Language Teaching* Hong Kong: Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_ Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, jun. p. 128-137, 1989.

\_\_\_\_\_ The Roles of Teacher and Learner. *ELT Journal*, v. 41, n. 2, abril, p. 83-88, 1987.

\_\_\_\_\_ *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Almeida Filho (trad.), Campinas: Ed. Pontes, 1991.

WEISSHEIMER, J. Interlíngua e Aquisição do Presente Perfeito em Inglês. In: DURÃO, ADJA B. (Org.). *Linguística Contrastiva Teoria e Prática*. Londrina: Moriá Editora. 2004. p. 114-121.

WOODS, DEVON. Errors Correction and the Improvement of Language Form - Teaching English as a Second Language. *TESL Canada Journal*, v. 6, n. 2, março, p. 60-73, 1989.

YOKOTA, ROSA. Aquisição/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras - Aspectos Teóricos. In: Bruno, Fátima C. (Org.). *Ensino-Aprendizagem de línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Editora Claraluz. 2005. p. 11-22.

YULE, GEORGE. *The Study of Language*. Avon: Cambridge University Press, 1991.