

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**

**LAURA MIRANDA DE CASTRO**

**A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM  
LÍNGUA INGLESA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DO IEAA - UFAM**

**MANAUS - AM**

**2017**

**LAURA MIRANDA DE CASTRO**

**A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM  
LÍNGUA INGLESA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DO IEAA - UFAM**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, na Área de Concentração de Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, na área de concentração de Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta de Faria e Cunha Monteiro

**MANAUS - AM**

**2017**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C355i Castro, Laura Miranda de  
A influência da Língua Materna na produção de textos em Língua Inglesa de alunos do Curso de Letras do IEAA - UFAM / Laura Miranda de Castro. 2017  
95 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro  
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. 2. Linguística Contrastiva. 3. Análise de Erros. 4. Influência da Língua Materna. 5. Produção textual. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

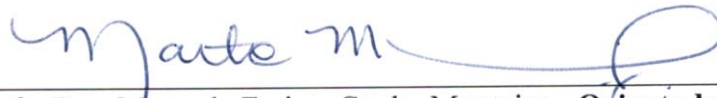
DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Universidade Federal do Amazonas  
Programa de Pós-Graduação em Letras

**Laura Miranda de Castro**

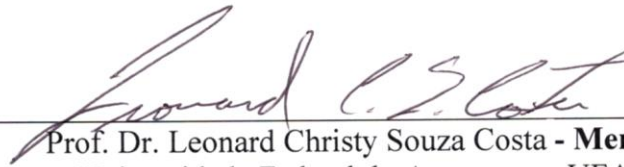
**“A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM  
LÍNGUA INGLESA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DO IEAA-UFAM”**

Banca Examinadora:



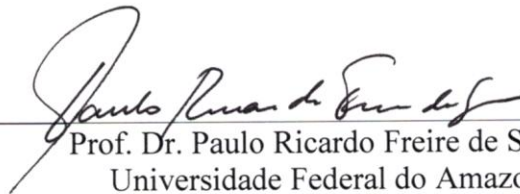
---

Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro - **Orientadora**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



---

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa - **Membro**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



---

Prof. Dr. Paulo Ricardo Freire de Souza - **Membro**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

---

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza - **Suplente**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

---

Prof. Dr. João Luiz de Souza - **Suplente**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus queridos pais Raimundo Queiroz de Castro (*in memoriam*) e Neci Malta Miranda de Castro;

Aos meus irmãos Rejanne, Lectícia, Reynaldo e Simone, bem como suas famílias por fazerem parte das minhas lutas;

Ao meu amado filho Jorge Nicholas de Castro Dourado pelo amor, paciência e incentivo.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta de Faria e Cunha Monteiro pela amizade, sensibilidade, compreensão, orientação e depósito total de confiança para a conclusão deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus por me permitir a conclusão desta dissertação.

À minha família pelo apoio incondicional nos momentos mais difíceis. O incentivo, de modo muito particular da minha mãe, que sempre me ofereceu palavras de conforto quando tudo parecia sem solução, além das orações e de outras ajudas igualmente preciosas. Ao meu filho, Nicholas, que de certa forma foi privado em muitos momentos da minha companhia e dedicação no decorrer do curso de Mestrado.

À família Dourado, minha segunda família, por todo apoio recebido durante a minha estada em Manaus e em várias circunstâncias da minha vida, de modo particular, ao Emerson Dourado, pelas palavras de incentivo e por dar atenção e suporte ao nosso filho, suprimindo minha ausência quando foi necessário.

Aos professores do PPGL que estiveram envolvidos mais diretamente nas orientações e sugestões pelo apoio, paciência e compreensão em situações adversas enfrentadas neste período da escrita da dissertação, faço menção especial ao Professor Frantomé Bezerra Pacheco, assim como todos os que tiveram participação direta na minha formação por meio da ministração das aulas;

Aos professores Fernanda Dias de Los Rios Mendonça, Maria Sandra Campos e Leonard Christy Souza Costa pelas orientações e considerações realizadas no Exame de Qualificação.

Aos professores Maria Luíza Cruz Cardoso e Sérgio Augusto de Souza Freire, Coordenadores do Programa no período em que estive vinculada, pela compreensão e apoio durante o Mestrado. À Angélica Gonçalves de Lima Castro pela prontidão e eficiência em informar, orientar e atender na secretaria do PPGL e em outras vias de comunicação.

Às minhas inesquecíveis amigas e companheiras de Mestrado Suzana Espírito Santo e Michéli Lima Schwade e seus respectivos cônjuges por todo apoio e carinho recebido.

Aos alunos do Curso de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente IEAA/UFAM que participaram da pesquisa e contribuíram para a constituição do *corpus*.

Aos meus colegas professores do IEAA pelo apoio, incentivo e compreensão da necessidade de qualificação profissional, de modo muito especial à Professora Viviane Braz Nogueira pela amizade e companheirismo em momentos decisivos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas - FAPEAM pela bolsa concedida e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

“Eu sou aquela mulher  
a quem o tempo muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida  
e não desistir da luta,  
recomeçar na derrota,  
renunciar a palavras  
e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos  
e ser otimista.”

Cora Coralina (1889-1985)



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar textos em Língua Inglesa no que se refere às influências da Língua Materna na produção escrita. O *corpus* da pesquisa foi constituído de treze textos produzidos por alunos de Letras em formação. Para o embasamento teórico, buscou-se elementos da Linguística Contrastiva, ressaltando conceitos dos modelos de análise ligados a ela: Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua, todos campos de estudos da Linguística Aplicada, buscando compreender e constatar as imbricações da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso em questão, a língua inglesa. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando autores como Corder (1974), Durão (2004) Ellis (1994; 1998; 1999), Figueiredo (1997), Lado (1957), Selinker (1972), entre outros, que deram suporte para uma reflexão teórica acerca do ensino-aprendizagem de línguas e produção escrita. Tais autores subsidiaram a discussão teórica tanto para a escolha dos procedimentos de análise quanto aos procedimentos metodológicos. A pesquisa foi de natureza majoritariamente qualitativa, porém apresentando alguns dados quantitativos, foi um estudo de caso para o qual foram gerados dados a partir da utilização de um Questionário de Perfil e textos produzidos pelos participantes da pesquisa. A partir das análises do *corpus* da pesquisa, observou-se que os participantes apresentam na escrita influências da Língua Materna sobre a Língua Estrangeira quer seja nos níveis sintáticos, semânticos, morfológicos, bem como em questões ortográficas, mas também cometem desvios que não estão diretamente ligados com a influência da Língua Materna.

**Palavras-chave:** Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa; Linguística Contrastiva; Análise de Erros, Influência da Língua Materna; Produção textual.

## ABSTRACT

This research had as its main objective to analyze texts in English Language regarding to the influences of the Mother Tongue in the written production. The *corpus* of the research consisted of thirteen texts produced by students of Language Course during their formation. For the theoretical framework, we searched for elements of Contrastive Linguistics, highlighting concepts of analysis models linked to it: Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlingua, all fields anchored on Applied Linguistics studies, seeking to understand and verify the imbrications of the Mother Tongue on teaching learning of English as a Foreign Language. For this, a bibliographic research was carried out considering authors such as Corder (1974), Durão (2004) Ellis (1994; 1998; 1999), Figueiredo (1997), Lado (1957), Selinker (1972), among others, who supported the theoretical reflection on the teaching-learning of languages and written production. These authors subsidized the theoretical discussion both for the choice of analysis and methodological procedures. The research is mostly qualitative in nature, but presenting some quantitative data, it was a case study for which data were generated from the use of a Profile Questionnaire and texts produced by the participants. From the analyzes of the *corpus* of the research, it was observed that the participants present in their writing influences of the Mother Tongue on the Foreign Language, whether at the syntactic, semantic, morphological, as well as in orthographic topics, but they also make deviations that are not directly linked with the influence of the Mother Tongue.

**Keywords:** Teaching-Learning of English Language; Contrastive Linguistics; Error Analysis, Influence of Mother Tongue; Textual Production.

## LISTA DE SÍMBOLOS, SIGLAS E ABREVIACÕES UTILIZADAS

Ø	Ausência de
AE	Análise de Erros
AC	Análise Contrastiva
LC	Linguística Contrastiva
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ementas das Disciplinas de Língua Inglesa do IEAA e Objetivos.....	38
Quadro 2 - Nomes atribuídos aos participantes da pesquisa e respectivas idades.....	40
Quadro 3- Erros encontrados nos textos escritos em Língua Inglesa .....	71
Quadro 4- Ocorrências dos tipos e níveis de erros .....	73

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>16</b>
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	16
1.2 LINGUÍSTICA CONTRASTIVA.....	16
1.2.1 Análise Contrastiva .....	17
1.2.2 Análise de Erros .....	19
1.2.2.1 Transferência Positiva e Transferência Negativa .....	19
1.2.2.2 As Concepções de Erros no Ensino-Aprendizagem de Línguas .....	21
1.2.3 Interlíngua.....	25
1.3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	25
1.3.1 O papel da Língua Materna na aprendizagem de Língua Estrangeira.....	31
1.4 A PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	32
<b>CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>35</b>
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA .....	35
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	36
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	39
2.3.1 Perfil dos participantes .....	40
2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	43
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	44
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>45</b>
3.1 ANÁLISE DOS TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA .....	45
3.2 OCORRÊNCIAS DE ERROS NO CORPUS DA PESQUISA .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE A- Questionário de Perfil/Investigativo .....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXOS - Textos escritos em língua inglesa .....</b>	<b>83</b>

## INTRODUÇÃO

A escrita é, indiscutivelmente, parte da rotina da vida acadêmica. Escrever de forma clara, coesa e coerente é, portanto, elementar para que acadêmicos, por exemplo, possam expressar-se e compartilhar conhecimentos ao longo de um curso de graduação. Mais que isso, é também um elemento chave para a comunicação em diversas esferas, principalmente nos dias de hoje, onde as distâncias que parecem intransponíveis podem também ser diminuídas por meio da escrita, não somente pela comunicação oral.

Com esse entendimento, de que a escrita é uma habilidade mister como forma de comunicação, é que me proponho, neste trabalho, refletir acerca da mesma. Como professora universitária há quase uma década, cada vez mais me convenço de que na vida acadêmica a escrita tem um importante papel, uma vez que à medida que se aproprie das mais diversas formas em que ela se materializa é possível a divulgação de ideias no âmbito acadêmico e fora dele.

Nesse sentido, pondera-se que o desenvolvimento da linguagem escrita na universidade por vezes encontra entraves advindos de problemas de ensino-aprendizagem ainda na formação básica e que às vezes perduram no meio acadêmico. Se de modo geral, os apontamentos aqui feitos podem ser atribuídos à escrita na Língua Materna de um acadêmico, é possível que na escrita em Língua Estrangeira as dificuldades também ocorram. Esta questão tem me chamado atenção tanto no que se refere a textos escritos em Língua Materna quanto aos escritos na Língua Estrangeira, sobretudo, desta última, uma vez que trabalho com Língua Inglesa como Língua Estrangeira e, dentre as habilidades do ensino-aprendizagem de línguas, está a escrita. Justifico, portanto, meu interesse pelo tema abordado na pesquisa e atribuo relevância à investigação apresentada como forma de dar a devida atenção à escrita na Língua Inglesa, muitas vezes negligenciada em sala de aula.

Ao fazer tais apontamentos, compreendo que esta pesquisa, além de priorizar a escrita, leva em consideração que o contexto na qual ocorreu se enquadrava exatamente nas questões gerais acima apontadas. Pois, busquei realizar a investigação junto ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, sendo este uma das unidades da Universidade Federal do Amazonas, mais especificamente junto aos alunos do Curso de Letras que em sua formação acadêmica são habilitados para atuar como professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas. Assim, é importante avaliar que, se por um lado, a escrita na Língua Materna, nesse caso a Língua Portuguesa, não é tão simples, por outro, há um grande desafio no que se refere à escrita na Língua Inglesa como Língua Estrangeira.

Levando em consideração o exposto, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa:

- Analisar textos em Língua Inglesa de alunos de Letras do IEAA no que se refere às influências da Língua Materna na produção escrita.

Quanto aos objetivos específicos, foram assim definidos:

- Verificar se há marcas de interferência nos níveis semântico, morfológico, sintático ou ortográfico;
- Observar quais as marcas de transferência negativa ou interferência nos textos produzidos pelos alunos;
- Reconhecer as marcas de interferência mais recorrentes encontradas nos textos e quais os níveis de interferências da LM, buscando promover uma classificação dos mesmos.

Definidos os objetivos, apresento as questões norteadoras para esta pesquisa:

- Nos textos escritos em LI, há marcas de interferência nos níveis semântico, morfológico, sintático ou ortográfico?
- Quais as marcas de transferência negativa ou interferência é possível observar nos textos escritos em LI?
- Quais marcas de interferência relacionadas aos erros realizados pelos participantes são mais recorrentes?
- É possível fazer uma classificação dos erros encontrados nos textos à luz da AE?

Saliento que várias foram as motivações que me levaram a produzir esta pesquisa, sendo a principal delas ter percebido, como professora, a dificuldade que a maioria dos alunos sente ao produzir textos na Língua Inglesa, haja vista a existência de diferenças entre as duas línguas em questão. Desse modo, constituí um *corpus* formado por treze textos produzidos em Língua Inglesa por participantes da pesquisa.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, trago a fundamentação teórica que direcionou a pesquisa e que a situou em relação ao capítulo de análise com base em autores como Ellis (1994; 1998; 1999), Corder (1967; 1974), Durão (2004), Lado (1957) e Selinker (1969; 1972), entre outros, que auxiliaram na elucidação da existência de influências da Língua Materna na Língua Estrangeira - Língua Inglesa, pois permitiram que ao longo do texto fosse feita uma reflexão teórica acerca do ensino-aprendizagem de línguas com ênfase na análise da produção escrita.

No segundo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos, apontando minha escolha metodológica, evidenciando o contexto da pesquisa, bem como os participantes,

fazendo referência aos instrumentos utilizados para a geração de dados, os procedimentos para geração dos mesmos e os procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, apresento a análise dos dados gerados da pesquisa, bem como busco discutir e responder as questões norteadoras levantadas. Ao término, apresento as Considerações Finais, as Referências, Apêndices e Anexos.



## **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O ensino-aprendizagem de uma língua é muitas vezes um evento complexo, considerando-se a gama de correntes e filiações teóricas que se debruçam sobre todos os aspectos que dele fazem parte. Nesse sentido, quando se trata de apontar qual o melhor caminho a seguir, depara-se com propostas de toda a sorte que buscam a resolução de problemas inerentes ao evento e que dependem, sobretudo, das concepções de língua de cada filiação teórica, bem como da concepção de ensino.

Baliza-se que tanto as teorias linguísticas quanto as de procedimentos metodológicos ao longo da história passam por processo de rejeição da teoria ou método anterior (FÉRNANDEZ, 2003), dando assim vazão a novas versões que se predispõem a discutir com mais eficácia os problemas ainda não elucidados.

Nesse viés, discutir à luz de uma teoria, como a Linguística Contrastiva, que teve críticas apontadas aos seus princípios gerais pode parecer inviável. No entanto, ao se levar em consideração que mesmo as teorias e os métodos que se sobrepuseram sobre os outros também tiveram e têm lacunas, é possível compreender que buscar responder, hoje, questões ancoradas em alguns pontos que nos pareceram relevantes nesta teoria, pode ser plausível.

Pretende-se, portanto, neste capítulo evidenciar as contribuições trazidas por esta teoria a fim de cooperar para o objetivo desta pesquisa.

### **1.2 LINGUÍSTICA CONTRASTIVA**

A Linguística Contrastiva, é uma subárea da Linguística Aplicada que surgiu com intuito de resolver problemas advindos do ensino-aprendizagem de línguas. Assim, a ideia basilar era que por meio da comparação de duas línguas (LM e LE) pudesse se identificar os possíveis problemas no ensino, uma vez que as diferenças encontradas entre as línguas eram consideradas como dificuldades de aprendizagem.

Para compreender as questões que permeiam a Linguística Contrastiva é preciso apontar para os três modelos de análise que incorporam este campo de estudo. Embora discutam basicamente sobre o mesmo objeto, a forma de tratamento é distinta entre eles, sendo,

portanto, ponderável que se verifique as peculiaridades de cada um. Os modelos são: Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua, que passo a conceituar nas seções seguintes.

### 1.2.1 Análise Contrastiva

O primeiro modelo da Linguística Contrastiva é originalmente uma Análise Contrastiva, doravante AC, que foi desenvolvida pelo linguista Charles Fries a partir de 1945, cuja a ideia era de que os materiais pedagógicos mais eficientes seriam aqueles que fossem baseados numa descrição científica da Língua Estrangeira (LE), sendo esta cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da Língua Materna (LM). Posteriormente, essas questões foram ampliadas por Robert Lado em 1957, que preza estes princípios como sendo da AC. Ressalta-se que os pressupostos teóricos preconizados pelos dois linguistas estavam ancorados no *behaviorismo*, no intuito de reconhecer quais os processos internos que levavam à aprendizagem de uma língua.

Segundo Ellis (1988), o *behaviorismo*, criado por Skinner (2006), é uma teoria da área da Psicologia que, dentre outras questões, defende que a aprendizagem de uma língua estrangeira seria possível a partir da formação de hábitos, que envolvessem atividades de imitação, repetição e estímulo - resposta. Esta teoria contribuiu de forma decisiva para consolidação do método de ensino de línguas que preconizava tais princípios.<sup>1</sup>

Dessa forma, a ideia da comparação entre a LE e a LM, poderia favorecer a predição e antecipação dos erros que seriam cometidos pelos aprendizes durante o ensino-aprendizagem, permitindo assim, reconhecer as possíveis dificuldades que seriam enfrentadas por eles. De acordo com este princípio, o erro era visto como nocivo e precisaria ser evitado antes mesmo que ocorresse. Durão (2004, *apud* Maia, 2009, p. 36) tece as seguintes considerações acerca da Análise Contrastiva:

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, segundo este ponto de vista, o que determina a facilidade ou a dificuldade da aprendizagem de uma LE eram as diferenças existentes entre as estruturas da língua em questão.

---

<sup>1</sup> Método Audiolingual: método que dominou o ensino de línguas estrangeiras durante as décadas de 1950, 1960 e 1970, mas que ainda hoje continua sendo usado em muitos lugares do mundo (OLIVEIRA, 2014)

Considera-se, então, que um dos princípios da AC seria de subsidiar teoricamente os professores para que estes pudessem adequadamente buscar meios que tornassem o ensino-aprendizagem de língua estrangeira mais eficaz e as dificuldades fossem minimizadas, quiçá exterminadas. Essa ideia ainda se manteve fortemente pelos meados do século XX quando vários linguistas aplicados ocupavam-se da AC de duas línguas e concebiam que o principal entrave na aquisição de uma LE seria a interferência da LM na língua objeto de estudo (MAIA, 2009).

A interferência a que se faz alusão, segundo os linguistas da época era o que provocava as dificuldades de aprendizes de línguas e eram ocasionadas pela chamada transferência<sup>2</sup> negativa da língua materna para a qual se atribuía toda a responsabilidade dos erros cometidos por eles.

Sobre a questão de transferência, salienta-se que foi um termo surgido por volta dos anos 1930 e 1940 acompanhado, também, do conceito de interferência que surgiu na Escola de Praga, mas que durante algum tempo não era utilizado com frequência entre os linguistas. O termo transferência, por seu turno, é bastante utilizado na teoria *behaviorista*.

Na década seguinte, em 1950, a LM assume um papel importante na aprendizagem de línguas. Lado (1957), outro proponente da AC, em estudos ligados à Linguística Contrastiva e à teoria *behaviorista* busca explicar a aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo ele, “aqueles elementos que são semelhantes à língua materna de um indivíduo serão simples para ele, e aqueles que são diferentes serão difíceis” (LADO, 1957, p. 2 *apud* FIGUEIREDO, 1997, p. 52). Portanto, em relação à concepção de transferências já mencionados, infere-se que caso haja mais elementos semelhantes, ocorrerá a transferência positiva e caso haja elementos que não se assemelham entre si, ocorrerá a transferência negativa ou interferência da LM.

Já no final dos anos 1960, acreditava-se em um processo de transferência da LM, no qual onde houvesse diferença entre as duas línguas (LM e LE), haveria uma transferência negativa que seria ocasionada pelos erros cometidos pelos aprendizes. A partir daí a Análise Contrastiva tem o intuito de prever quais seriam as áreas onde eram evidenciadas as maiores dificuldades dos aprendizes e quais as incidências de erros considerando-se as diferenças e semelhanças da LE com a LM.

Porém, na década de 1970, começou-se a perceber que as previsões de erros feitos pela Análise Contrastiva não eram concretizadas e que outros que não haviam sido previstos eram

---

<sup>2</sup> O processo de transferência é a utilização dos conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas da L1 ou de outra língua previamente adquirida por um aprendiz de uma L2 ao produzir e processar mensagens.

encontrados. Dessa forma, houve a necessidade de reavaliação do papel da LM, sendo considerada como variável importante na aprendizagem de uma LE.

As hipóteses levantadas contribuíram para a reflexão do processo da linguagem de uma forma geral e levaram a estudos que pudessem, de fato, contribuir posteriormente em tentar minimizar as dificuldades encontradas pelos aprendizes com base em dados levantados. Nesse sentido, esboça-se na seção a seguir considerações acerca do segundo modelo da Linguística Contrastiva a fim de elucidar como ele pode influenciar na aprendizagem de uma LE e como a LM pode contribuir ou não para o ensino-aprendizagem daquela.

### 1.2.2 Análise de Erros

Sendo a Análise de Erros um dos campos de estudos da Linguística Contrastiva, apresenta-se questões discutidas no âmbito desse modelo. Assim, se na Análise Contrastiva as considerações convergiam para a teoria *behaviorista* de Skinner (2006), considerando a aprendizagem de línguas ligadas ao hábito, ou seja, por repetição, fazendo com que a resposta dada a um determinado estímulo fosse reforçada, a Análise de Erros surge com o intuito de propor um tipo de reorganização seja na teoria de aprendizagem seja no tratamento dado aos erros, buscando na concepção de transferências positiva e negativa situar o papel da LM na aprendizagem de LE.

#### 1.2.2.1 Transferência Positiva e Transferência Negativa

Considerando-se que o fenômeno da transferência é uma das discussões de estudos de grande relevância no que se refere ao ensino-aprendizagem de LE, busca-se explicitar como ele ocorre evidenciando a relação da LM com a LE. Ressalta-se que os estudos apontam dois tipos de transferência: a positiva e a negativa.

Quanto à primeira, transferência positiva, é levada em conta quando a LM do aprendiz proporciona uma facilidade na aprendizagem da LE, principalmente quando estruturas semelhantes possibilitam a construção de enunciados ou declarações corretas (KRASHEN, 1982). É importante salientar que a transferência se refere não somente à estrutura da língua, mas também a aspectos fonológicos, lexicais e sintáticos. Pode-se mencionar, como exemplo,

a sentença: *The poet wrote a poem*<sup>3</sup> (O poeta escreveu um poema), nela observa-se que ocorre uma transferência sintática da LM, no caso LP, para a LE, obedecendo a sequência verbo-sujeito-objeto.

Existem fatores que colaboram com a transferência positiva da LM para a LE como, por exemplo: a semelhança de determinados vocábulos<sup>4</sup> que possibilita a compreensão de textos em LE; a semelhança do sistema vocálico que facilita a identificação e a pronúncia de determinados sons vocálicos; a semelhança no sistema de escrita que facilita tanto a compreensão de texto quanto sua produção; a semelhança de estrutura sintática que auxilia na compreensão das regularidades gramaticais, entre outros. Dessa forma, considera-se aqui os conceitos de Durão (2004) acerca dos fatores mencionados.

Aspectos facilitadores da transferência positiva são muito bem aceitos por Ellis (1999) que acredita que a LM pode contribuir na aprendizagem da LE por meio da diminuição de erros e da promoção de uma certa celeridade no processo. Por outro lado, autores como Santos Gargallo (1993 *apud* MAIA, 2009) alerta que esse aspecto facilitador pode ser útil no início do processo de aprendizagem, mas que pode, posteriormente, comprometê-lo uma vez que tornando-se hábito recorrer à LM pode significar internalizar estruturas erradas ou inadequadas provocando um outro fenômeno no que diz respeito a aquisição de linguagem que é a fossilização<sup>5</sup>.

No que se refere à segunda, transferência negativa, esta ocorre quando as estruturas da LE se diferem completamente da LM, o que pode ocasionar uma certa dificuldade no desempenho e compreensão do aprendiz. Durão (2004) usa um outro termo para designar a transferência negativa, usa interferência linguística com o intuito de distinguir o que é positivo ou negativo. Assim, denominou interferência quando se trata de aspectos negativos da transferência da LM sobre a LE e usou o termo transferência, somente, quando se referia a aspectos considerados positivos (transferência positiva).

É importante salientar que tanto uma como a outra buscavam explicar fenômenos relacionados aos erros verificados na produção dos aprendizes de LE. Sendo que a conotação mais negativa da interferência está relacionada à teoria *behaviorista*.

Para a Análise de Erros o que ocorre numa transferência negativa ou interferência é a não identificação de elementos diferentes entre a LM e LE, levando o aprendiz a cometer

---

<sup>3</sup> Exemplo utilizado em aulas ministradas na disciplina Estrutura de Língua Inglesa do Curso de Letras no IEAA.

<sup>4</sup> Refere-se a palavras cognatas que são aquelas grafadas da mesma forma nas duas línguas diferindo apenas nos aspectos fonológicos, ou ainda, possuem o mesmo radical diferindo em parte nos aspectos morfológicos, mas que carregam consigo o mesmo valor semântico.

<sup>5</sup> Refere-se aos erros ou desvios internalizados e difíceis de eliminar cometidos no uso de uma língua estrangeira.

erros nas suas hipóteses. Pode-se verificar a ocorrência de uma transferência negativa no seguinte exemplo: *It is a building very old*<sup>6</sup> (PARROT, 2000, p. 25). Observa-se que a estrutura sintática apresentada não leva em consideração a ordem formal da Língua Inglesa de uma *noun phrase*<sup>7</sup> que, dentre outras possibilidades, poderia ser para este caso: artigo (determinante)-advérbio-adjetivo- substantivo). Assim, é possível dizer que tal estruturação sintática, é comum entre os aprendizes de línguas, principalmente, para aqueles que na LM os adjetivos possam aparecer sem prejuízo sintático ou semântico depois de um substantivo, como é o caso da Língua Portuguesa (LP). Para o exemplo em tela, o aprendiz deveria estar ciente da ordem das palavras em Língua Inglesa (LI), considerando ainda que há a presença de um advérbio.

É preciso levar em consideração que o contato com sistemas linguísticos diferentes pode resultar em construções divergentes entre os dois códigos linguísticos, aparecendo, portanto, erros no ensino-aprendizagem que se não forem superados podem permanecer e ocasionar o fenômeno da fossilização, por exemplo.

#### 1.2.2.2 As Concepções de Erros no Ensino-Aprendizagem de Línguas

Assim como as demais questões levantadas ao longo desse trabalho, o erro também possui concepções que dependem de uma filiação teórica. Portanto, a tarefa de identificar ou classificar um erro pode ser um tanto complexa (FIGUEIREDO, 1997).

Não obstante, erros cometidos por aprendizes de línguas são comuns na fase de ensino-aprendizagem e faz-se necessário que o professor observe tais ocorrências, mas também tenha a consciência do que fazer com elas e buscar compreender como os erros se processam, pois conforme já vimos até aqui, eles podem ter diferentes concepções.

Ellis (1998) afirma que o aprendiz de línguas ao realizar uma produção linguística pode cometer desvios da língua padrão. Conforme já relatou-se, estes desvios foram estudados nos anos 1960 e 1970 nos campos de estudos da Análise Contrastiva e da Análise de Erros e autores como Figueiredo (1997), nos dias de hoje, tem dedicado estudos voltados para a análise de erros a fim de fomentar a discussão e a reflexão de professores de Língua Estrangeira no intuito de auxiliá-los a como lidar com diferentes tipos de erros em sala de aula seja na linguagem oral ou escrita.

---

<sup>6</sup> É um prédio muito antigo (tradução própria).

<sup>7</sup> Sintagma nominal

Vários teóricos fizeram classificações para os erros a fim de tentar delimitar o que pudesse ser classificado como tal. De acordo com Corder (1967) os erros podem ser classificados de duas maneiras: *errors* e *mistakes*<sup>8</sup>. O primeiro refere-se ao grau de conhecimento que o aprendiz possui, refletindo na realização da LE. Considera-se, portanto, que os *errors* realizados são sistemáticos, uma vez que o aprendiz apresenta o desconhecimento das regras da estrutura linguística da língua alvo. Já *mistakes* podem se referir a todos os erros que resultam de lapsos de memória, seja por condições físicas ou psicológicas. O referido autor considera que qualquer pessoa é suscetível de cometê-los, mesmo os falantes nativos. Pode-se considerar que os *mistakes* estão intrinsecamente relacionados à questão de desempenho e não são sistemáticos, ou seja, o aprendiz é conhecedor das regras da língua e apenas por algum motivo não a aplica de forma adequada.

Sobre esta classificação de Corder (1967), Figueiredo (1997, p. 54) faz a seguinte ponderação:

Apesar de considerar os *mistakes* como não significativos para o processo de aprendizagem de línguas, o próprio Corder (1967) reconhece que é difícil determinar o que seria um *error* e o que seria um *mistake*. [...] Para Johnson (1988), como os erros que os alunos cometem mais frequentemente são *mistakes*, estes se tornam também significativos para o processo de ensino de línguas. Ainda, segundo Ellis (1994), o fato de um aluno empregar, ao mesmo tempo uma forma errônea não significa que ele saiba qual é a forma correta, tampouco que o uso da forma incorreta seja um *mistake*.

Tais considerações remetem à compreensão de que, na verdade, o conhecimento do aluno acerca de determinadas estruturas é parcial, ou seja, é possível que ele não tenha se apropriado do contexto em que cada uma aparece (ELLIS, 1994).

Vale ressaltar que a concepção de erro de Corder (1967) contribuiu para que este não fosse visto como algo que devesse ser evitado, mas sim como parte do ensino-aprendizagem, devendo ser considerado como resultado de uma tentativa ou estratégia utilizada pelo aprendiz para empregar o que aprendesse.

Além da classificação de erro atribuída por Corder (1967), foram consideradas outras como, por exemplo: erros interlinguais, intralinguais ou erros ambíguos. O primeiro refere-se ao processo de utilização de regras da LM na produção da LE, ou seja, erros que possuem interferência de línguas diferentes. Já o segundo, refere-se aos erros que estão relacionados à testagem de hipóteses do aprendiz sobre as regras da língua-alvo, mediante o emprego de

---

<sup>8</sup> Não há na LP uma forma específica que diferencie conceitualmente as duas palavras.

elementos linguísticos alheios tanto à LM quanto à LE, os quais decorrem dos processos de utilização de falsos conceitos, simplificação ou generalização de regras. (MAIA, 2009)

Figueiredo (1997, p. 57- 79) citando Lott (1983), Faerch e Kasper (1984) aponta que os erros interlinguais decorrem da interferência da Língua Materna se tiverem como causa os processos que seguem:

1. Extensão por analogia: o indivíduo usa indevidamente um vocábulo porque este compartilha traços - sejam fonológicos, ortográficos, semânticos ou sintáticos- com um vocábulo da L1. [...]
2. Não distinção lexical na L1 em relação a L2<sup>9</sup>. [...]
3. Não distinção gramatical na L1 em relação à L2: o indivíduo comete um erro porque uma dada distinção gramatical existe em L2, mas não em sua L1. [...]
4. Uso de palavras portuguesas em sentenças de língua inglesa. [...]
5. Emprego de formas estrangeiradas (*foreignizing*) [...] os alunos dão uma forma inglesa às palavras portuguesas [...]
6. Tradução literal: [...] é tradução palavra por palavra do português para o inglês.
7. Erros causados por transferência de estrutura: [...] a) Apoio na estrutura sintática do português; [...] b) Apoio na estrutura morfológica do português. [...]

Reitera-se que tais interferências decorrem devido a diferença entre as duas línguas e podem ser observadas a partir de uma análise, porém compreendendo o erro como parte integrante da aprendizagem.

No que se refere aos erros intralinguais, de acordo com o que já foi definido, estes não refletem a Língua Materna do aprendiz, mas sim decorrem do ensino-aprendizagem. De acordo com Richards (1994) os erros intralinguais vão além de mostrar a falta de habilidade do aprendiz em conseguir separar a Língua Materna da Língua-alvo, demonstra antes, um estágio particular com a presença de características gerais do processo de aquisição da língua.

Autores como Dulay, Burt e Krashen (1982 *apud* FIGUEIREDO, 1997) apontam que os erros intralinguais compreendem aos desenvolvimentais e aos erros únicos. Sendo que os desenvolvimentais correspondem aos erros semelhantes aos cometidos por crianças em sua Língua Materna enquanto que os erros únicos são produzidos de forma exclusiva pelos aprendizes de uma Língua Estrangeira sem ter nenhum tipo de influência da Língua Materna.

Em Figueiredo (1997, p. 81) os erros desenvolvimentais “ [...] podem ser explicados pelos seguintes processos: omissão, adição, generalização, formas alternadas e ordem

---

<sup>9</sup> Compreende-se L1 como Língua Materna (LM) e L2 como Língua estrangeira



indevida de palavras”. Importante dizer que existem outras classificações para os erros denominadas por outros autores que não são discutidos aqui por questão de foco, uma vez que nos centramos em verificar os erros ditos de interferência da LM na LE.

Por último, apresenta-se os erros ambíguos que “[...] são aqueles que podem ser considerados resultantes da influência da língua portuguesa (interlinguais) ou semelhantes aos cometidos por crianças que adquirem a língua inglesa como L1 (desenvolvimentais)” (FIGUEIREDO, 1997, p. 92). O autor cita como exemplos deste tipo de erro, aqueles que são causados por:

a) omissão, como é o caso dos auxiliares *do/does* em sentenças negativas, pois é comum encontrar em sentenças construídas, principalmente por iniciantes, a omissão destes auxiliares, considerando que na LM, para negar é necessário apenas o uso do advérbio *não* e que este também são erros encontrados em crianças aprendendo inglês como LM. Além destes podem ser encontrados neste tipo de erro: omissão de marcador de plural, omissão de marcador de 3ª pessoa, omissão de sujeito e objeto, entre outros.

b) adição, considera-se o tipo de erro no qual o aprendiz acrescenta elementos onde não é necessário, por exemplo, o uso da dupla negação (*Eu não tenho nada não* na LM; *I did not have nothing* ao invés de *I have nothing*).

c) posicionamento indevido dos advérbios e locuções adverbiais: na LM não há uma rigidez quanto ao uso dos advérbios ou locuções adverbiais. Já na LI, há regras que delimitam o posicionamento de ambos e na produção, tais regras se não observadas, podem incorrer em erros. Novamente, afirma-se que tais erros tantos podem ser atribuídos à influência da LM como ser uma característica de erros que ocorrem na aprendizagem de inglês como LM.

d) generalização: no *corpus* pesquisado por Figueiredo (2007) foram encontrados dois tipos de generalização, sendo o primeiro em relação ao grau comparativo dos adjetivos no qual o aluno tende a não distinguir as regras diversificadas para esta estrutura, sendo comum a utilização da palavra *more* para todos os adjetivos. Outro tipo de generalização é a utilização do marcador de plural *s*, quando na verdade há uma série variações para a formação do plural em inglês.

Todas estas são questões apresentadas para compreender o que são os erros ambíguos e como eles ocorrem na produção quer seja oral ou escrita de um aprendiz de língua, pois tanto podem ser decorrentes da interferência da língua materna como também são erros comuns àqueles que estão aprendendo o inglês como L1/LM.

### 1.2.3 Interlíngua

O terceiro modelo da Análise Contrastiva é o da Interlíngua. Este termo foi criado por Selinker (1972) ao observar que os aprendizes de uma determinada Língua Estrangeira construía sistemas linguísticos próprios associando elementos tanto da Língua Materna quanto da língua - alvo.

O autor ainda afirma que a da Interlíngua é transitória e que pode ocorrer tanto em um ambiente natural como em um ambiente formal desde que haja exposição a uma LE. Além disso, ela é parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas e à medida que o sistema linguístico criado a partir dessa exposição vai evoluindo, torna-se um tanto quanto complexo.

Ellis (1998) afirma que ao conceito de Interlíngua, somam-se a algumas premissas: A primeira delas é que os aprendizes constroem um sistema abstrato e que este sistema construído é que coordena tanto a compreensão quanto a produção realizada na língua-alvo. A segunda premissa, é que o ensino-aprendizagem pode ter influências tanto externas quanto internas, sendo, portanto, flexível e adaptável. A terceira premissa é de que a gramática, constituída de forma abstrata pelos aprendizes, é mutável e transitória. Assim, as regras estabelecidas por eles podem ser apagadas ou adicionadas, bem como ser reestruturadas de forma contínua.

Considerando que foram apresentados nesta subseção os três modelos de Linguística Contrastiva: Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua, é possível observar que a noção de erro foi mudando ao longo do tempo, pois se antes era visto como algo que devesse ser evitado, ele passa, então, a ser visto como parte do ensino-aprendizagem. O tratamento destinado a ele, porém, merece ser discutido pelos professores de línguas, dentre muitas outras questões, para que saibam como agir diante dos erros cometidos pelos aprendizes.

Na próxima subseção, discuto questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas que podem orientar quanto ao propósito da pesquisa.

## 1.3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nesta subseção, busco apresentar um enfoque voltado para contemplar questões conceituais acerca de ensino-aprendizagem<sup>10</sup> de línguas. Embora não seja o objetivo

---

<sup>10</sup> Os conceitos de aquisição e aprendizagem de línguas já foram amplamente discutidos por diversos autores. Corder (1974) e Krashen (1982), por exemplo, procuraram distinguir tais conceitos. Apesar de possíveis

problematizar tais questões, faz-se necessária apontá-las. Assim, conceitos de ensino, aprendizagem e língua são trazidos aqui.

No que se refere à questão do ensino podemos focar em dois conceitos distintos: transferência de conhecimentos e facilitação da aprendizagem (OLIVEIRA, 2014). Sabe-se que durante um período considerado de tempo, tratar do ensino como transferência de conhecimento de forma deliberada acabou tornando este conceito de propriedade do senso comum e parte integrante do discurso sobre o conceito de ensinar. Assim, compreendia-se que os conhecimentos detidos pelo professor poderiam ser transmitidos pelos alunos. Ora, tal conceito, se levado em conta em interface com outros processos envolvidos na prática pedagógica, traz sérias implicações:

[...] subestimar a capacidade cognitiva do estudante, que é visto como um ser passivo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, o professor (o ser ativo, agente) supostamente transfere conhecimentos ao estudante (o ser passivo, o paciente), cuja função é apenas absorver os conhecimentos do professor. (OLIVEIRA, 2014, p. 24)

Essa concepção ainda perdura nos dias de hoje, apesar do surgimento de outros conceitos em contraposição a ela. Um outro teórico que criticou veemente sobre esta visão de ensino ser considerado como transferência de conhecimento foi Paulo Freire, que nominou este conceito de “concepção bancária da educação”. Por meio dela, metaforicamente o professor é um transferidor de conhecimentos no qual ele era o “depositante”, os conhecimentos o “depósito” e os alunos os “depositários”, ou seja, os que recebem tal conhecimento em suas “cabeças vazias”. Esta concepção de Freire (1987) ficou conhecida mundialmente e teve no Brasil um impacto muito forte para que se pudesse conceber o ensino de outra maneira.

Buscando fazer um paralelo deste conceito de ensinar, estreitando laços com o ensino de língua estrangeira, faz-se necessário ponderar que não se pode subestimar um aprendiz de línguas, aqui nesta discussão compreendido como o aprendiz de inglês, sobretudo o que está inserido em um ambiente formal que promova o ensino da Língua Inglesa (LI) como LE. Nesse caso, subestimar o aprendiz, seria desconsiderar todo conhecimento trazido consigo. Assim, é importante valorizar as experiências destes aprendizes haja vista ao longo de sua

---

discussões, pode-se considerar que aquisição refere-se a um processo inconsciente de internalização das regras por meio o uso de uma dada língua sem que se dê atenção à forma. Já a aprendizagem, é um processo consciente ocorrido em ambiente formal, propondo um estudo também formal da língua, buscando compreender o sistema dessa língua. Nesse sentido, optamos por nos reportar ao termo aprendizagem, uma vez que que nossa pesquisa foi realizada em contexto formal, no caso a sala de aula.

vida terem contato com os mais variados tipos de informação que se tornam fontes de conhecimento. Nesse caso, tecer tais observações, é mudar o foco do conceito inicial de que o ensino seja simploriamente transferir conhecimentos.

Em contraponto ao conceito de ensino descrito anteriormente, trago à baila a concepção de ensino como facilitação da aprendizagem. Nesse sentido, é preciso esclarecer que não se trata de tirar a responsabilidade do aprendiz e tornar tudo mais simples para ele. Na verdade, o papel do professor, neste conceito, é de que consiga estabelecer e criar um ambiente propício para o ensino-aprendizagem, considerando aspectos afetivos (emocionais e psicológicos) na sala de aula, ou seja, vai além de ter conhecimentos técnicos específicos, pois é necessário que haja de fato um ponto de equilíbrio. Fica evidente que o professor não será eximido de continuar se preparando para atuar na sala de aula, pelo contrário, é imprescindível que continue estudando, refletindo sobre sua prática a fim de encontrar um meio para de fato exercer o papel de facilitador do conhecimento (OLIVEIRA, 2014).

Logo, conceber o ensino como facilitação do conhecimento, é compreender que o aprendiz tem um papel diferente neste processo, pois ele deve ser visto como agente e também responsável pela própria aprendizagem. O professor, por seu turno, não deve ser apontado como um transferidor de conhecimento, mas sim como facilitador deste processo.

No ensino de LE, conceber o ato de ensinar dentro desta concepção é importante. Porém, é necessário, também, que o ato de ensinar de um professor de línguas, na maioria das vezes, ancora-se de forma consciente ou inconsciente em métodos (ALMEIDA FILHO, 2013) que de certa forma influenciam substancialmente a forma como vai conduzir suas aulas, seja na seleção ou elaboração de material didático, seja nas escolhas das estratégias e técnicas de ensino, bem como da forma de avaliar os alunos. Portanto, entendo que a questão do ensino vai muito além do que está posto, uma vez que é preciso considerar outros fatores que extrapolam a atuação dos envolvidos na sala de aula que também compõem implicitamente este processo.

Intrinsicamente ligado ao ato de ensinar, está o ato de aprender. De modo geral, compreende-se que aquele que está aprendendo algo encontra-se num “processo de construção de conhecimento, de desenvolvimento de habilidades e de comportamentos e atitudes” (OLIVEIRA, 2014, p. 27). Logo, aprender implica num processo de transformação do aprendiz.

Ao longo da história, estudiosos das mais diversas áreas buscaram explicar a forma como a aprendizagem ocorre. Para tanto, diversas teorias surgiram se contrapondo entre si, como por exemplo, a concepção da aprendizagem na teoria *behaviorista*, já abordada aqui,

que busca conceituá-la a partir de comportamentos que podem ser observados. Por outro lado, as teorias cognitivas, por exemplo, que buscam explicar a aprendizagem, considerando processos mentais superiores que poderiam não ser diretamente observáveis. Nestas teorias, o aluno não é considerado um ser passivo na aprendizagem tal qual o é nas teorias do comportamento. Importante salientar que à medida que uma criança tem seu desenvolvimento físico as suas capacidades cognitivas também passam por transformações.

O desenvolvimento cognitivo como já foi dito acessa um processo mental por meio do qual o conhecimento é adquirido, armazenado e recuperado para resolver problemas. Jean Piaget (1896-1980) um dos teóricos do cognitivismo, acreditava que a inteligência tinha a função de auxiliar a adaptação ao ambiente. Desse modo, pode-se dizer que a aprendizagem nas teorias cognitivistas se dá a partir da experiência, mas que esta não deva ser compreendida como uma simples transferência, mas como uma representação da mesma. Ou seja, o indivíduo capta as experiências e as representações do mundo, vai armazenando na memória que por sua vez vai construindo estruturas mentais que poderão ser acessadas em dado momento.

Ainda tratando das questões das teorias de aprendizagem, há ainda as teorias construtivistas, cujos teóricos também se ocuparam em estudar o desenvolvimento infantil agregando a questão da interação social. Um importante teórico no âmbito desta teoria é Vygotsky que concebe a criança como centro da construção do conhecimento, mas a partir das experiências que ela tem com o contexto social. Ele sustenta que processos psicológicos considerados superiores, tais como: comunicação, linguagem, raciocínio, entre outros, são adquiridos no contexto social e depois são internalizados.

Vygotsky criou um conceito que no Brasil ficou conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo ele, trata-se de um dos estágios do processo de aprendizagem no qual o aprendiz é desafiado a realizar uma tarefa sozinho ou com a colaboração de colegas mais experientes, não sendo necessária, neste caso a intervenção direta ou mediação do professor. Isso não significa que o papel do professor deixa de ser importante, mas ele passa a monitorar os desafios que são dados aos aprendizes, avaliando as atividades propostas, decidindo o que ainda é necessário para que haja de fato um desenvolvimento, reconhecendo que o conhecimento potencial torna-se, posteriormente, o conhecimento desenvolvido.

No que se refere ao ensino de LE, Vygotsky (2009, p. 354) afirma que:

[...] o aprendizado da língua estrangeira abre caminho ao domínio das formas superiores da língua materna. Permite a criança entender a língua materna como um caso particular de um sistema linguístico, logo, dá a ela oportunidade de generalizar os fenômenos da língua materna, e isto significa tomar consciência das suas próprias operações linguísticas e dominá-las. [...] o desenvolvimento da língua estrangeira no campo da língua materna é uma generalização dos fenômenos linguísticos e uma tomada de consciência das operações de linguagem [...]

Por este prisma, compreende-se que o teórico corrobora conceitos já aqui explicitados de que o aprendiz leva consigo conhecimentos para sala de aula e que estes não podem ser ignorados. Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode propiciar a existência de uma interdependência da LM com LE, pois se de um lado a LE eleva o nível de consciência acerca da LM, esta última também serve em determinado nível de apoio para o desenvolvimento da LE. Logo, para que o aprendiz logre o êxito é necessário de certo modo ter um nível de consciência do sistema de significados em sua própria língua materna.

Embora não seja especificamente o objetivo deste trabalho discutir profundamente as teorias sobre ensino-aprendizagem, é preciso considerar que, se tratando de línguas estrangeiras, os métodos para o ensino de LE, se pautaram em fundamentar seus conceitos e *modus operandi* a partir de tais teorias. A partir dos exemplos apresentados, é possível perceber a diferença que há entre as concepções teóricas acerca da aprendizagem e, conseqüentemente, a forma como o professor de LI conduzirá sua prática pedagógica e os princípios que regerão suas escolhas.

O terceiro conceito que busco abordar é o de língua. Da mesma forma como há diferentes concepções no que se refere ao ensino e à aprendizagem, há também diferentes concepções de língua. Como nas questões anteriores, não há aqui a pretensão de exauri-las. Nesse sentido, partindo do princípio que não há concepção de língua melhor ou pior, apresento apenas as concepções de línguas de duas teorias que de certa forma tiveram implicações contundentes no ensino de LI. As teorias as quais me refiro são: a teoria estruturalista e a teoria interacionista.

No século XX, o estruturalismo concebe a língua como “[...] um conjunto de estruturas gramaticais organizadas por regras que se relacionam entre si, formando um sistema” (OLIVEIRA, 2014, p. 34), seu grande precursor foi Ferdinand Saussure que estabeleceu a dicotomia língua e fala (*langue/parole*) para o qual optou como objeto de estudo a língua, sendo esta considerada por ele “como um fenômeno social”. Ilari (2009, p. 58) faz os seguintes apontamentos:

[...] os indivíduos que utilizam a linguagem o fazem sempre por iniciativa pessoal, mas sua ação verbal só tem os efeitos que tem pela existência de um sistema que o usuário compartilha com os outros membros da comunidade linguística de que faz parte.

Ora, ao fazer uma imbricação sobre o que foi conceituado por Saussure (1975) e as considerações apontadas por Oliveira (2014) acerca da concepção de língua, percebe-se que no estruturalismo o uso linguístico não recebe atenção alguma, pois não seu objeto, ao passo que as regras, ou seja, o sistema da língua, é que de fato importa nesta teoria. As implicações a este posicionamento são de que variação linguísticas oriundas de diferentes sujeitos inseridos em diferentes contextos sociais, históricos, culturais e geográficos acabam sendo desconsiderados.

É preciso ponderar, que teóricos como Leonard Bloomfield, Charles Fries e Noam Chomsky também fizeram contribuições importantes para a teoria em questão, ainda que percorressem caminhos diferentes.

A segunda concepção de língua que trago está ancorada na teoria interacionista, cujo o nome já aponta que a língua deve ser concebida como interação social.

Conceber a língua como interação social significa entender que as estruturas sintáticas, as palavras e a pronúncia veiculam valores. Além disso, e mais importante, significa considerar que os usuários da língua travam relações de poder nos seus encontros sociolinguísticos, o que os obriga a fazer escolhas temáticas, sintáticas e lexicais apropriadas a esses encontros. (OLIVEIRA, 2014, p. 37)

Observa-se que tal concepção não desconsidera a existência de um sistema de linguagem, mas que aponta a língua em uso, e conseqüentemente seus usuários, como sendo capazes de interagir em situações sociais. Assim, ter domínio de estruturas gramaticais tem sua importância, mas não deve ser fator predominante para que se faça uso adequado da língua. Do mesmo modo como a teoria anterior, muitos estudiosos e de diferentes áreas de conhecimento se debruçaram nesta filiação teórica a fim de consolidar os princípios trazidos por ela e ampliar os conceitos e discussões acerca do que consideram seus objetos de estudo, isto inclui a língua em si, ou ainda, o ensino da leitura ou da escrita.

O intuito de abordar estes dois conceitos de língua se deve ao fato de perceber quais as implicações que cada um tem para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No que se refere à teoria estruturalista, partindo do princípio de que quem busca aprender uma língua estrangeira quer fazer uso dela, pode-se dizer, a grosso modo, que a concepção de língua de tal teoria pode não se adequar ao ensino de uma LE como o inglês, por exemplo, uma vez que

majoritariamente se busca a comunicação. Já em relação à teoria interacionista é necessário que haja de fato uma articulação para que um professor de línguas consiga, considerando a concepção de língua inserida neste contexto, possa prover aos seus alunos elementos necessários para que possam interagir socialmente seja por meio da fala ou da escrita (OLIVEIRA, 2014).

Além destas questões teórico-metodológicas é necessário apontar que a concepção de língua pode influenciar na prática pedagógica. De modo mais específico, na próxima seção, trato de como o papel da LM vem mudado na aprendizagem de LE e que reflete não somente na prática pedagógica do professor, mas de maneira bastante significativa na aprendizagem dos alunos.

### 1.3.1 O papel da Língua Materna na aprendizagem de Língua Estrangeira

Da mesma forma como há diferentes concepções de língua, há diferentes concepções acerca do papel que uma LM exerce na aprendizagem de uma LE. Conforme Santos Gargallo (1999), o ensino-aprendizagem de línguas ocorre em diferentes etapas que evoluem até que, de fato, alcance o objetivo que é a competência e domínio da língua alvo. Desse modo, leva-se em conta que mesmo que determinados métodos de ensino de línguas anulem por completo o uso da LM, faz-se necessário considerar que ela é o ponto de partida para que se chegue à aprendizagem de uma LE. Assim, pode-se questionar qual o papel que a LM ocupa na aprendizagem de uma LE.

Recorrendo a Selinker (1972) que utilizou o termo Interlíngua para denominar um sistema linguístico independente, ou seja, uma língua intermediária entre a LM e LE, compreende-se que tentativas são realizadas pelo aprendiz a fim de produzir regras para a LE. Desse modo, é possível observar que aprendizes de línguas criam e utilizam estratégias e mecanismos que poderão auxiliá-los no processo de aprendizagem. No caso, do ambiente formal, sala de aula, esses mecanismos e estratégias podem ser observáveis nas produções tanto escritas quanto orais.

Mesmo que reconheçamos que a LM possui um papel importante na aprendizagem de LE faz-se necessário considerar que estudos relacionados a essa questão possuem diferentes posicionamentos sobre ser positiva ou negativa a influência da LM. Entre esses conceitos, buscamos compreender essa relação a partir da Análise de Erros (AE), a qual acreditamos que possa auxiliar na busca de respostas para o objetivo deste trabalho.



## 1.4 A PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A produção escrita, de modo geral, requer o desenvolvimento de habilidades que possam orientar a organização das ideias e, posteriormente, sua materialização. Nesta pesquisa, o texto é visto, ao mesmo tempo, como uma habilidade linguística, uma forma de expressão e um instrumento que possibilita a observação do processo de aprendizagem. Nesse sentido, é necessário, também, o reconhecimento do que seja um texto e quais são os aspectos que devam ser levados em conta na sua produção. Assim, como outras questões já levantadas neste trabalho sobre as diferentes perspectivas a depender da teoria que se adote, o texto é também um objeto de estudo que pode ser concebido de diferentes maneiras.

Partindo da visão de que o texto não é apenas um produto, buscou-se uma definição que aponte para esta concepção de texto, Koch (1997, p. 30) diz que:

O texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

Segundo Koch (1997), para que um texto faça sentido, é necessário considerar não somente seu processamento sociocognitivo, mas também as questões que perpassam pela interação, ou seja, o sentido não se refere apenas no que está posto no texto, mas pelo que pode ser construído a partir dele.

Assim, para o desenvolvimento da produção escrita, ter a clareza do que o texto tem, porque e como escrever pode ser relevante no contexto do ensino de escrita. No que se refere à escrita em uma língua estrangeira, a necessidade de instrumentalizar o aprendiz de línguas é ainda mais visível, pois, paulatinamente é importante que este se aproprie de estratégias que o auxiliem no desenvolvimento de tal habilidade.

A escrita envolve, portanto, uma série de fatores até que se chegue numa versão final de um texto. Conseqüentemente, escrever um texto, seja ele em LM ou LE, requer do autor a necessidade de que suas ideias sejam claras e que possibilitem organizá-lo de modo coerente e coeso.

Na habilidade escrita na aprendizagem de LE, por exemplo, é importante destacar alguns aspectos como: o nível linguístico dos alunos, o material didático-pedagógico, a metodologia utilizada pelo professor, assim como sua formação, o nível sócio-econômico-

cultural dos alunos, além de fatores psicológicos que podem influenciar diretamente neste processo (motivação, autoconfiança, concentração, entre outros).

É evidente que a escrita em LE foi se adequando ao longo da história às concepções de ensino de línguas. Nos dias de hoje, por exemplo, o estatuto da língua inglesa como língua no mundo globalizado, e conseqüentemente, como língua internacional vem dando espaço cada vez maior ao inglês como língua franca, ou seja, uma língua concebida a partir do idioma utilizado por falantes que não tem a mesma LM. Assim, esta língua é tida como um bem comum a todos que a dominam, e isso implica em adequações nas habilidades que são requeridas.

Nault (2006, p. 316), ao referir-se aos falantes de inglês como uma língua internacional, diz que eles “[...] não estão meramente absorvendo e imitando o inglês falado nos centros tradicionais de influência; ao contrário, eles estão re-interpretando, re-inventando, re-definindo a língua, tanto oralmente quanto na forma escrita”. Nesse sentido, as questões sobre ensino de línguas ganham destaque a partir desta mudança de paradigma, uma vez que sugere mudança, também, na maneira como considerar as produções do usuário sejam elas orais ou escritas.

Ao longo da história, também os métodos de ensino de línguas foram se modificando e a escrita apresenta-se como uma habilidade cuja importância depende da ênfase dada em determinados métodos. Pode-se afirmar que esta habilidade foi muito evidenciada no chamado método gramática-tradução, por exemplo. No entanto, neste método, o papel que ocupava era destinado à aprendizagem da estrutura da língua e à reprodução de ideias. De acordo com Bastos (1996, p. 199):

[...] durante a hegemonia da abordagem estrutural e no apogeu da nocional-funcional, a prática dessa habilidade tornou-se algo condicionada a modelos que podiam impedir a criatividade e a natural aventura no sistema linguístico por parte de quem escreve.

Na verdade, mesmo que fosse utilizada, a habilidade da escrita era impelida a submeter-se às regras do método utilizado, ela estava restrita aos modelos de escrita que eram apresentados e que os aprendizes deveriam reproduzir, desconsiderando assim a criatividade na escrita em detrimento da utilização de modelos pré-estabelecidos afim de apropria-se do sistema linguística, ou seja de suas estruturas.

Embora, nos dias de hoje, estejamos no advento da era pós-método como apontou Kumaravadivelu (1994), este tem muito a ver com a Abordagem Comunicativa, pois de acordo com o Abrahão (2015) o pós-método pode ser visto como uma retomada, uma síntese

ou mesmo uma atualização da Abordagem Comunicativa. No entanto, há outras discussões acerca do pós-método que o aponta como sendo a utilização de vários outros métodos culminando numa espécie de ecletismo (ABRAHÃO, 2015), ou seja, uma interface de vários eles. Nesta discussão, a habilidade da escrita acompanha os princípios que delineiam estas concepções de ensino de línguas.

Widdowson (2005, p. 37), reportando-se à Abordagem Comunicativa, afirma que “[...] saber uma língua significa tanto saber que significações as frases têm como ocorrências de formas e que forças elas assumem como exemplos de uso.” Considera, portanto, que aprender uma língua é muito mais que adquirir a capacidade de compor frases corretas, ou seja, é importante verificar o uso apropriado em um contexto específico. Widdowson (2005) faz uma distinção entre forma e uso, sendo a primeira o saber gramatical e o último se refere ao comportamento comunicativo com significados.

Já Almeida Filho (2013, p. 25) afirma que “[...] uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma, entre outras coisas, o sentido ou a significação como requisito e os compreende como função de uma relação.” Entende-se, então, que aprender uma nova língua é antes de tudo aprender a significá-la e isto se aplica a todas as habilidades, sejam elas: fala, audição, leitura ou escrita.

A experiência tem demonstrado que, embora nas aulas de LE com ênfase na Abordagem Comunicativa, a aprendizagem seja direcionada ao uso da língua como conhecimento para realização de tarefas em detrimento da aprendizagem exclusiva de regras gramaticais pelo conhecimento da língua em si, alguns alunos parecem muitas vezes não alcançar o objetivo almejado quando se propõem a estudar uma língua estrangeira.

De acordo com Grabe e Kaplan (1996), no que tange à produção escrita, parece haver uma dificuldade em conciliar o saber linguístico e a produção criativa na organização das ideias de modo que faça sentido. Além disso, consideram que as habilidades escritas não são adquiridas de forma natural, mas sim elas são transmitidas culturalmente, seja no ambiente escolar ou em qualquer outro ambiente, e, para tanto, é necessário treino, instrução, prática, experiência e propósito.

Portanto, muitas são as considerações acerca das produções textuais de aprendizes de língua, uma vez que quando se aprende uma língua é natural que haja interferências ou transferências da LM sejam elas fonológicas, semânticas, morfossintáticas ou ortográficas. Pois, pode-se dizer que mesmo aprendizes mais experientes recorrem muitas vezes a estruturas da LM para construir um sentido na LE.

A seguir, apresento a metodologia que norteou a produção deste trabalho.

## CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos que norteiam uma pesquisa têm a função de subsidiar todo o planejamento empreendido para a execução do trabalho. Desse modo, apresento neste capítulo o caminho percorrido durante a pesquisa e, como forma de sistematização, o dividi em cinco seções que registram: a escolha da metodologia, os participantes da pesquisa, o contexto da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de geração dos dados e os procedimentos de análise dados.

### 2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

Entre os paradigmas estabelecidos pela Linguística Aplicada, encontra-se a pesquisa de natureza qualitativa, que me norteou para que este trabalho fosse executado, principalmente, dadas as características que lhes são inerentes conforme indica Denzin e Lincoln (2006) afirmando que a mesma pode ter um cabedal de opções, pois “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Aponta-se, dessa maneira, que a compreensão de que a pesquisa qualitativa possua perspectiva diferente da perspectiva positivista neutra ou objetiva permite que os critérios e parâmetros utilizados seja, de igual forma, diferentes.

No entanto, mesmo que a pesquisa tenha se pautado sobretudo em análises qualitativas dos dados adequando-se à natureza já descrita, busquei também apontar dados quantitativas dos dados que me permitiram classificar e elencar os fenômenos encontrados nas produções escritas pelos alunos, principalmente, no que se refere à visualização das ocorrências dos fenômenos de transferência e interferência encontrados *corpus* apontando para a evidência da influência da LM sobre a LE.

Pressupondo que tais procedimentos não são excludentes, me apoiei em Vieira e Zouain (2004) que defendem a ideia de que os diferentes problemas de pesquisa podem ser investigados sob uma ótica complementar a partir de uma visão que englobe ambos os tipos de pesquisa.

Reitero aqui que não tive a intenção de explorar dados quantitativos de maneira exaustiva, justifico apenas que sua utilização pode ser considerada complementar à discussão

que buscamos depreender. Para além da natureza da pesquisa, o enquadramento metodológico no qual nos pautamos foi o estudo de caso.

Assim, ao idealizar e planejar a pesquisa, busquei escolher entre as possibilidades de desenvolvê-la o método que me oportunizasse a investigação do que me propus. De acordo com Leffa (2006, p. 15), “[...] o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável.” No entanto, tal escolha e conceito, não invalida todas as questões levantadas e discutidas.

Além disso, considereí Nunan (1992) que aponta o estudo de caso como sendo um método de investigação de um dado singular no contexto em que ele ocorre. É portanto, um estudo propício para que se desenvolva a pesquisa no campo da Linguística Aplicada, uma vez que se pauta na busca de evidenciar o que possa ser relevante numa pesquisa e lança mão dos instrumentos que se fizerem necessários.

Segundo Johnson (1992) as características subjacentes e inerentes ao estudo de caso são: naturalista, descritivo, longitudinal e qualitativo. Assim, trata-se de um método naturalista, considerando que o procedimento de geração de dados é realizado no ambiente natural do estudo. É, também, um método descritivo, uma vez que descreve o fenômeno encontrado, entretanto, não se detém apenas à descrição, mas perpassa pela interpretação de um contexto ou cultura. O estudo de caso pode ser, ainda, longitudinal, quando realizado em longo período de observação, mas também pode ser de curta duração. Finalmente, é de caráter qualitativo, porém com possibilidades de prover informações de caráter quantitativo.

Sendo assim, a pesquisa apresentada configurou-se num estudo de caso por acumular tais características uma vez que o ambiente para investigação e geração de dados foi a sala de aula e a proposta da pesquisa não era estranha às atividades nela desenvolvidas. O número de participantes pelos quais os dados foram gerados permitiu que fosse realizada uma análise criteriosa cotejando com o arcabouço teórico adotado. Quanto ao período da pesquisa, optei por uma investigação de curta duração, o que é permitido no método e também atribuí um caráter qualitativo nas análises realizadas, apresentando, também, informações de cunho quantitativo a fim de ilustrar alguns resultados.

## 2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, unidade pertencente à Universidade Federal do Amazonas, situada no município de Humaitá,

no sul do estado.

Dentre os cursos ofertados pelo IEAA está o curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sendo categorizado como dupla licenciatura. O curso recebe cinquenta alunos por ano, advindos de escolas públicas ou particulares, seja do município de Humaitá, onde o campus é instalado, seja de municípios circunvizinhos e do restante do país.

Dentre as competências preconizadas pelo Projeto Pedagógico do Curso de Letras do IEAA (UFAM - IEAA, 2010, p. 9-10), elencam-se:

1. Domínio do uso da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
2. Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
3. Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
4. Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
5. Percepção de diferentes contextos interculturais;
6. Utilização dos recursos das novas tecnologias de informação e comunicação;
7. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
8. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Desse modo, percebe-se que os conteúdos devem contribuir para que os alunos do curso possam ter “domínio” não somente das línguas inglesa e portuguesa, mas também possam se apropriar de aspectos subjacentes e inerentes a estes conhecimentos. Embora, explicitamente, o item 1 das competências aponte para o domínio das duas línguas, seja na oralidade ou na escrita, tanto na produção quanto na compreensão, é preciso reconhecer que tal domínio, neste contexto, refere-se às formas estruturadas e padronizadas às quais os alunos são expostos durante o período de formação.

Os dados gerados nesta pesquisa se voltam de forma particular à língua inglesa, tendo em vista tal consideração, apresento, abaixo, um quadro contendo o período, a carga horária e a ementa das disciplinas de línguas como forma de ilustrar a proposta do curso em relação à competência linguística esperadas na língua inglesa.

QUADRO 1 – Ementas das Disciplinas de Língua Inglesa do IEAA e seus objetivos

PERÍODO	CH	DISCIPLINA	EMENTA	OBJETIVOS
1º	60h	Língua Inglesa I	Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível básico.	Introduzir as estruturas básicas da língua inglesa, necessárias à comunicação neste idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como a produção oral e escrita em nível básico.
2º	60h	Língua Inglesa II	Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível básico.	Desenvolver o conhecimento da estrutura básica em língua inglesa necessária à comunicação neste idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como à comunicação oral e escrita em nível básico.
3º	60h	Língua Inglesa III	Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível pré-intermediário.	Viabilizar meios e funções comunicativas para que o aluno se comunique eficazmente em situações simples do cotidiano.
4º	60h	Língua Inglesa IV	Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível intermediário.	Desenvolver a compreensão auditiva e a produção oral de textos e diálogos, ler e escrever textos em nível intermediário, bem como adquirir o conhecimento de expressões idiomáticas.
5º	60h	Língua Inglesa V	Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível intermediário.	Viabilizar meios e funções comunicativas para que o aluno desenvolva suas habilidades linguísticas, observando os aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da Língua Inglesa.

6º	60h	Língua Inglesa VI	Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível <i>upper intermediate</i> .	Aprofundar-se nos estudos de tópicos fonéticos, fonológicos, morfossintáticos e semânticos da língua inglesa, bem como ler e compreender textos mais complexos e praticar a conversação nesta língua em nível avançado.
----	-----	-------------------	---	---

Fonte: PPC de Letras/IEAA/UFAM (2010)

Conforme exposto no quadro 2, são destinados seis períodos ao estudo na língua inglesa, todas com carga horária de 60 horas, a fim de se alcançar os objetivos estabelecidos. Este é, pois, o contexto em que a pesquisa foi realizada e a seguir, apresento os participantes.

### 2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a escolha dos participantes, estabeleci essencialmente três critérios: 1) que fossem alunos com matrícula ativa no Curso de Letras- Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente; 2) que estivessem cursando entre o 3º e o 4º ano do Curso, ou seja, entre o 5º e o 8º período; e 3) que estivessem cursando ou já tivessem cursado a disciplina Língua Inglesa V, apontada na ementa como nível intermediário do Curso.

Estabelecidos os critérios, solicitei à Coordenação do Curso de Letras para que eu pudesse realizar a pesquisa, considerando que eu estava afastada de minhas funções enquanto professora e, conseqüentemente, da sala de aula. A turma focal foi composta de alunos em sua maioria já finalistas e que, por conseguinte, já haviam praticamente finalizado os estudos das disciplinas de línguas. Assim, foram treze os participantes desta pesquisa para os quais apresento algumas informações, obtidas a partir do Questionário de Perfil (APÊNDICE 1).



QUADRO 2 – Nomes atribuídos aos participantes da pesquisa e respectivas idades

ORDEM	NOME	IDADE
1	Miguel	20
2	Cristina	21
3	Júlio	21
4	Gabriel	19
5	Nancy	20
6	Luísa	22
7	Marina	20
8	Diana	20
9	Hugo	28
10	Natália	20
11	Ariela	20
12	Adriana	30
13	Jorge	20

Fonte: Questionário de Perfil

É importante ressaltar que, por questões éticas, foram atribuídos nomes fictícios aos treze participantes da pesquisa no intuito de preservar sua identidade. Conforme o quadro, é possível verificar que a idade dos participantes varia de 19 a 30 anos, com 20 anos e que dos treze participantes, cinco são do sexo masculino e oito do sexo feminino.

### 2.3.1 Perfil dos participantes

Os treze participantes da pesquisa estavam no 8º período/semestre do Curso de Letras-Língua Portuguesa e Língua Inglesa, portanto, no último período. Assim, já haviam cursado as seis disciplinas de língua inglesa ofertadas pelo Curso, além das disciplinas de Prática Curricular, Estrutura de Língua Inglesa, Metodologia, Estágio Supervisionado, Literatura Inglesa, dentre outras da área específica de LI.

Considerando-se que o questionário foi aplicado para fins de levantar o perfil dos participantes e informações que fossem relevantes para a pesquisa, apresento o perfil de cada um. Ressalto que as informações se referem à época da geração de dados.

O primeiro participante Miguel que produziu o texto 1, tinha 20 anos, considerava-se muito interessado pela língua-alvo, o inglês, classificou seu nível de proficiência na língua como intermediário e sua habilidade na escrita em língua inglesa como boa. Segundo ele, quando produz textos, procura organizar as ideias em inglês, além de tentar organizá-los a partir das estruturas que tivesse maior segurança. Além dos recursos didáticos trabalhados em

sala de aula, ele afirmou ter contato com outros, tais como vídeos em Língua Inglesa, músicas e filmes.

A segunda, Cristina, que produziu o texto 2, tinha 21 anos, considerava-se muito interessada pela língua-alvo, classifica seu nível de proficiência na língua inglesa como intermediário e sua habilidade na escrita em língua inglesa como boa. Segundo ela, quando produz textos, tenta organizar as ideias em inglês. Além dos recursos didáticos trabalhados em sala de aula, ela tem contato com outros como: músicas, filmes e seriados.

O terceiro, Júlio, que produziu o texto 3, tinha 21 anos, considerava-se interessado pela língua alvo estudada, classificou seu nível de proficiência na língua inglesa como intermediário e sua habilidade na escrita em língua inglesa como boa. Ao produzir textos, tenta organizar as ideias em inglês. Além dos recursos didáticos trabalhados em sala de aula, ele também tinha contato com programas de computadores relacionados à língua.

O quarto, Gabriel, que produziu o texto 4, tinha 19 anos, considerava-se como muito interessado pela língua inglesa, classificou seu nível de proficiência na língua inglesa como intermediário e sua habilidade na escrita em língua inglesa como boa. Como aluno, ao produzir textos, tentava organizar as ideias em inglês. Além dos recursos didáticos trabalhados em sala de aula, ele também tinha contato com áudios, *flashcards*, pesquisas na *internet*.

A quinta, Nancy, que produziu o texto 5, tinha 20 anos, considerava-se como interessada pela língua-alvo e com um nível intermediário de proficiência na língua inglesa. Quanta à sua habilidade de escrita nesta língua, classificou como regular. Quando produz textos na língua alvo, tenta organizar as ideias em inglês, mas também utiliza o dicionário como apoio. Além dos recursos didáticos trabalhados em sala de aula tinha contato vídeos e filmes.

A sexta, Luísa, que produziu o texto 6, tinha 22 anos e considerava-se como pouco interessada pela língua inglesa. Classificou-se com um nível básico de proficiência na língua alvo e sua habilidade na escrita nesta língua como regular. Quando produz textos em inglês, escreve, primeiramente na sua língua materna, ou seja, na língua portuguesa e traduz para o inglês.

A sétima, Marina, que produziu o texto 7, considerava-se como interessada pela língua inglesa e aponta seu nível de proficiência como intermediário e classificou sua escrita como regular. Ao produzir textos buscava, primeiramente, planejar a escrita na sua língua materna e depois escrevia na língua-alvo. O contato que possuía com outros recursos didáticos, além dos

que eram trabalhados na sala de aula, eram os providos em um projeto de ensino do qual fazia parte, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID de Língua Inglesa.

A oitava, Diana, que produziu o texto 8, considerava-se como interessada pela língua inglesa e classificou como intermediário o seu nível de proficiência e sua como regular sua habilidade escrita. Ao produzir textos, procurava organizar as ideias em inglês sempre que possível, mas também planejava mentalmente na sua língua materna para depois poder escrever em inglês. O contato que tinha com outros recursos didáticos, além dos que eram trabalhados na sala de aula, eram: filmes, séries, músicas, *websites* e os providos por um projeto de ensino de ensino de línguas do qual participa, projeto Centro de Estudos de Línguas - CEL.

O nono, Hugo, que produziu o texto 9, tinha 28 anos, considerava-se como muito interessado pela língua-alvo, classificou seu nível de proficiência na língua inglesa como intermediário e sua habilidade na escrita em língua inglesa como regular. Segundo ele, ao produzir textos na língua alvo, procurava organizar as ideias em inglês para, então, escrever. Afirmou não ter contato com outros recursos didáticos, além dos providos pelas aulas na graduação.

A décima, Natália, que produziu o texto 10, tinha 20 anos, considerava-se como interessada pela língua inglesa, apontou seu nível de proficiência como básico e classificou sua escrita como regular. Ao produzir textos na língua inglesa, Natália afirmou que, primeiramente, escrevia em sua língua materna e, posteriormente, traduzia o texto, utilizando o dicionário como apoio.

A décima primeira, Ariela, que produziu o texto 11, tinha 20 anos, classificou-se como muito interessada pela língua inglesa, porém aponta seu nível de proficiência como básico e considera a sua habilidade na escrita regular. Ela tenta organizar suas ideias em inglês antes de escrever e aponta que tem facilidade para escrever biografias curtas.

Adriana, a décima segunda, que produziu o texto 12, tinha 30 anos, considerava-se como pouco interessada pela língua inglesa, classificou seu nível de proficiência como básico sua habilidade na escrita como regular. Para produzir textos na língua-alvo afirmou que utilizava o dicionário como apoio, mas que não tinha facilidade alguma para escrever.

O décimo terceiro, Jorge, que produziu o texto 13, considerava-se interessado na língua inglesa, classificou seu nível de proficiência como intermediário alto e afirmou ter uma boa escrita na língua-alvo e que ao produzir um texto procurava organizar as ideias já na língua inglesa.

## 2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A presente pesquisa, contou como instrumento de geração de dados um Questionário de Perfil (APÊNDICE 1), bem como os próprios textos produzidos durante sua aplicação. Quanto ao Questionário optei por intitulá-lo Questionário de Perfil/Investigativo, uma vez que, as informações nele contidas, tinha o caráter tanto de delinear o perfil dos participantes como também de gerar dados que pudessem contribuir com a análise realizada no propósito desta pesquisa. No que se refere a este instrumento de pesquisa, Chizzotti (2008, p. 55) afirma que:

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes, respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam informar ou opinar.

Assim, o questionário de perfil/investigativo que elaborei foi dividido em duas partes: a primeira solicitava do participante informações de cunho pessoal e acadêmico e na segunda parte havia questões distribuídas entre perguntas abertas e fechadas e as informações solicitadas estavam relacionadas ao desempenho dos mesmos nas línguas estudadas no Curso de Letras. Saliento que as perguntas do Questionário aplicado foram elaboradas com um propósito de compreender a relação do participante no que concerne à compreensão e produção escrita nas línguas materna e na língua-alvo, exclusivamente.

Quanto aos procedimentos de geração dos dados da pesquisa, primeiramente, já tomadas as providências necessárias para entrar em contato com os participantes, conversei com o grupo e, em seguida, apliquei o Questionário de Perfil/Investigativo. Terminada esta etapa, solicitei no mesmo dia, que os participantes produzissem um texto que servisse de análise para os propósitos da pesquisa. A produção do texto solicitada teve como tema “Social-Networking Sites”, considerando-se o advento da tecnologia e o impacto que tem na vida das pessoas, inclusive nas relações interpessoais influenciadas pelo uso de redes sociais. Os textos foram produzidos em sala de aula e a produção contou com 50 minutos, aproximadamente.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Compreendendo-se que todo texto seja ele de diferentes gêneros, extensão ou função, textos dito verbais, tanto oral quanto escrito ou mesmo textos não verbais podem ser objeto de análise (ANTUNES, 2010), buscou-se empreender esta pesquisa a partir dos textos produzidos em LI.

Num primeiro momento, procurei verificar alguns aspectos para categorização de análise no que se refere à Análise de Erros preconizadas por Corder (1974) seguindo as seguintes etapas: geração de dados (*corpus*), tratamento dos dados gerados, identificação dos erros no *corpus*, bem como sua descrição e posterior classificação, além das explicações dos erros encontrados.

Assim, com os dados gerados, e no intuito de facilitar a análise, optei por digitar os textos conforme a produção de cada participante, numerei as linhas para que me servissem de referência quando destacasse os excertos. Os textos dos participantes são apresentados na íntegra. No texto dos participantes os elementos analisados estão sublinhados. Quando me refiro aos excertos que possuem mais de um elemento passível de análise, destaquei em negrito no corpo do texto. Assim, as informações relevantes que mereceram análise foram destacadas no corpo do próprio e retomo na análise, as quais busquei descrever qualitativamente considerando os elementos indicadores de interferência ou transferência da LM.

Para a análise dos textos, foi considerada, sobretudo, a proposta de Figueiredo (1997) corroborando com as análises feitas por outros autores no que refere aos erros classificados como interlinguais, sem desprezar, portanto, os intralinguais e os erros ambíguos como forma de balizamento para perceber as influências da LM na LE. De forma mais pontual, intencionamos buscar por meio da AE subsídios que nos permitam atingir os objetivos bem como elementos que nos remetam à forma como a LM está presente nos textos que foram produzidos em LI, sendo a atenção prioritariamente focalizada nos níveis lexicais, morfossintáticos, semânticos e ortográficos. Desconsideramos problemas com pontuação para análise.

## CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento a análise dos textos dos treze participantes, levando em consideração os objetivos propostos e já apresentados na Introdução deste trabalho. Para tanto, foram observados os elementos que evidenciassem se havia a influência da LM nos textos produzidos em LI. As seções deste capítulo estão divididas em duas partes: a primeira refere-se à análise dos textos em Língua Inglesa e a segunda refere-se às ocorrências de erros nas produções textuais de língua inglesa. Tais análises foram realizadas a fim de responder as questões norteadoras deste trabalho, aqui retomadas:

- Nos textos escritos em LI, há marcas de interferência nos níveis semântico, morfológicos, sintáticos ou ortográficos?
- Quais as marcas de transferência negativa ou interferência é possível observar nos textos escritos em LI?
- Quais marcas de interferência relacionadas aos erros realizados pelos participantes são mais recorrentes?
- É possível fazer uma classificação dos erros encontrados nos textos à luz da AE?

### 3.1 ANÁLISE DOS TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA

A seguir, trago as análises das produções dos participantes da pesquisa. Em cada texto, buscamos identificar os erros como forma de evidenciar também as influências da LM sobretudo as marcas de interferência e se as recorrências de tais erros correspondem aos considerados interlinguais, intralinguais ou erros ambíguos, conforme apresentado no referencial teórico. Com base nestas questões é possível balizar se há de fato influências da LM na LE no *corpus* apresentado.

Reitero que a proposta temática para a produção textual em LE, foi acerca do uso das Redes Sociais “Social Networking Sites” onde o participante foi requisitado a expor seu ponto de vista e argumentar sobre o modo como essas relações acontecem em um ensaio.<sup>11</sup> Para

---

<sup>11</sup> Theme: Social –Networking Sites. Think about social-networking sites such as Facebook and Twitter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SAtopic1.htm> )

Rizzatti (2002), o ensaio é um texto acadêmico que versa de forma analítica ou interpretativa sobre determinado assunto, em que se expõe ideias, críticas, reflexões ou mesmo impressões pessoais. Neste sentido, os participantes produziram seus textos buscando contemplar as características predominantes deste gênero textual.

Esta seção foi dividida em treze subseções de acordo com o número de textos produzidos pelos participantes. Cada subseção traz o texto por meio do qual apontou-se sublinhadas as palavras, expressões ou estruturas que foram analisadas.

### 3.1.1 Análise do Texto 1 - Participante Miguel

1           If we could make a prevision about in what people usually spend their  
2           time, surelly we'll find that they spend their time in the internet, meanly in the  
3           social networks.

4           There are people who stay 12 hours a day in front of the computer, just  
5           talking with real and virtual friends and sharing all kind of things with them.

6           With this new lifestyle, the social networks brings problems too. One of  
7           them is that people don't develop their social life, they don't know the people  
8           in fact, the children don't play with their friends as it happened in the past.

9           The results of this new tendency are several, such as: people are getting fat,  
10          more depressed, shy and unhappy. Researches show that people feel sad in the  
11          social networks because the events are very fast, they feel different kinds of  
12          emotions in seconds, different of the real life where the things are more slow.

13          Finally, beside the new ways to make friends and communicate with them do  
14          the distances shorter, there are many problems with them too. People need to  
15          make their time divided with both activities. They need to communicate easier,  
16          but the human warm is necessary too.

Miguel expressa sua opinião de forma clara, trazendo no bojo de suas informações dados que de fato expressam sua visão acerca do tema abordado. Sua escrita é elementar, corresponde às expectativas da proposição do texto, uma vez que o autor expõe sua opinião acerca do tema, porém, tem algumas questões que merecem análise no que concerne aos aspectos estruturais. Na linha 2, por exemplo, utiliza o advérbio *surelly*, no entanto, a grafia correta é *surely*, de todo modo, isso não compromete o sentido do texto. Neste caso, pode-se se dizer que trata-se de um erro do nível ortográfico. Considerando as noções de erros já apresentadas anteriormente, pode-se afirmar que tal erro tanto pode ser intralingual, ou seja,

do tipo desenvolvimental, ou seja, que se assemelha a erros produzidos por crianças que estão aprendendo o inglês como língua LM (FIGUEIREDO, 1997) ou por interferência da LM, uma vez que não é comum o uso de consoante duplicada na LP.

Nas linhas 7 e 8, por exemplo, observa-se a adoção da forma contraída do auxiliar *don't*, embora tenha sido empregada de forma adequada considerando os sujeitos das sentenças em questão, quando na verdade, sabe-se que a forma contraída não é utilizada em textos ditos formais.

Uma outra ocorrência que nos chama atenção é uso do comparativo de superioridade *more slow* na linha 12. Nessa construção o autor não empregou a regra de forma adequada, pois para Figueiredo (1997) ao modificar o adjetivo com o emprego da palavra *more* [mais], não observando a regra segundo a qual alguns adjetivos em inglês, sobretudo os monossilábicos e os dissilábicos tem terminação *y* tem a terminação o sufixo *-er* ao final do adjetivo *slow* e não a palavra *more* que é empregada com adjetivos longos, ou seja, adjetivos com mais três sílabas ou mais. Neste caso, um aluno realizou uma generalização do comparativo de superioridade atribuindo a regra de adjetivos longos aos curtos. Erros como este podem ser considerados ambíguos, tanto pelo fato de ser cometido como um erro desenvolvimental, ou por considerar que na LP, por exemplo, a palavra MAIS independente do adjetivo é empregada como parte da estrutura do comparativo de superioridade.

Na linha 13 o uso de *communicate* ao invés de *communicate* pode ser caracterizado mais como um erro de ortografia, uma vez que na sequencia o autor do texto emprega adequadamente o verbo em questão na linha 15.

Em análise aos erros encontrados no texto de Miguel, observa-se que na ocorrência da linha 13, a estratégia de escrita e que incorre em cometer um erro, é o que de acordo com Figueiredo (1997) aponta como apoio no sistema gráfico da Língua Materna<sup>12</sup>, nesse sentido diz que “Na língua portuguesa, a duplicação de uma mesma consoante ocorre com menor frequência que na língua inglesa” (FIGUEIREDO, 1997, p. 59). Assim, a substituição do uso de *communicate* por *comunicate* pode-se atribuir como interferência da LM, porém este erro não traria danos aos significados.

---

<sup>12</sup> No texto original o autor usa L1. Optou-se por usar o termo que tem sido padrão neste trabalho o que não compromete a nomenclatura do autor.



### 3.1.2 Análise do Texto 2 - Participante Cristina

1 Facebook and Twiter are two possibilities to spend time when people  
 2 have free time and mainly to communicate with friends, relatives and people at  
 3 work. They're ways to know a person's social life. Perhaps, by them it's  
 4 possible to know person's characteristics because people put ideas, events, bad  
 5 and good things to everybody in the network. This is not a way substitute real  
 6 social life, but sometimes is easier talk to a friend without leaving home.

7 The social-networking sites could help us to understand news, people  
 8 and all the events in the world, but there is a limit to do this. Even though  
 9 social-networking sites could not interfere real social life, they have a great  
 10 power among people. So, they're important but they aren't enough. People  
 11 have to have good relations with other people. By this way, the social  
 12 networking sites are other possibilities to add dinamism to people social life.

13 It is impossible to have real friends if we do not have a conversation with  
 14 them face to face and if we do not have a real social life: people need to work,  
 15 talk to colleagues, date and have friends. So, the social networking sites could  
 16 not substitute the real social life because there is a link between both.

Cristina consegue expressar suas ideias por meio da produção apresentada, porém algumas observações podem ser feitas. Primeiramente, assim como no texto anterior ela também traz em seu texto a forma contraída do verbo *to be* em três ocorrências: nas linhas 3 e 10. Antes, na linha 2 observamos que autor faz uso da conjunção **and** quando esta poderia ser substituída por **or**, uma vez que se trata não somente de uma enumeração, mas de uma alternativa.

Na linha 12 o uso da palavra *dinamism* denota o erro de ortografia já que o uso correto da palavra na língua inglesa é *dynamism*, nesse caso há de se considerar que trata-se de uma palavra cognata na língua portuguesa e que autor aproximou a escrita da palavra em sua própria língua.

Nos elementos destacados como erros temos o seguinte: em relação ao verbo *to be* trata-se apenas de um uso inadequado da forma contraída em detrimento da forma completa nos textos ditos formais. Em relação ao uso do exemplo da linha 12, inicialmente, infere-se que trata-se de um erro ortográfico. Novamente, encontramos um erro que pode ser classificado como interlingual, considerando que as duas palavras existem tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa temos um exemplo de apoio gráfico na Língua Materna. Figueiredo (1997, p. 59) diz que “[...] o grafema *y* é raramente usado no nosso sistema gráfico, e há uma grande tendência em apoiar as consoantes mudas em uma vogal, o que poderia levar as pessoas a grafar a palavra “ritmo” como “\*ritmo”, devido ao fato de o *i* ser geralmente

pronunciado”. Assim, em analogia ao sistema gráfico da LP o participante fez uso da palavra empregada *dinamism* por *dynamism* (dinamismo em português).

### 3.1.3 Análise do Texto 3 - Participante Júlio

1           The social-networking sites are very common in life of the people. Many  
2           people spend their times in front of the computer, talking with their friends,  
3           relatives or relationships. The Facebook is the most famous social-networking  
4           in the world.

5           In this social-networking, the people describe their moments, because  
6           the main Facebook’s question is “What are you thinking about?”, in this  
7           moment, it’s automaticly making the people share their feelings to other people,  
8           from different places around the world.

9           The social-networking sites don’t bother or interfere in person’s life, it  
10          only acrescents a new experience in life these, a experience of the a new  
11          socialization, a virtual socialization. This new experience don’t change the  
12          person’s real life.

13          The virtual world isn’t better the real world. It’s only a new way that the  
14          people find to socialy with other people from different places.

Júlio expressa por meio do texto produzido suas opiniões que são sustentadas à medida que o texto vai progredindo. No entanto, algumas escolhas feitas por ele, embora não comprometam o sentido global do texto podem ser apontados como ocorrências de erros.

Na linha 2, por exemplo, o uso da palavra *times* empregado no plural pode caracterizar um desconhecimento da regra para substantivos incontáveis, haja vista que estes são sempre escritos no singular. Neste caso, o que ocorreu foi a generalização do substantivo em contável. Figueiredo (1997, p. 96) diz que: “[...] são considerados, pela gramática normativa, substantivos incontáveis, ou seja, eles só têm uma forma, invariável, não podendo ser pluralizados.” No caso em tela, dentro do contexto apresentado, palavra *time* é incontável, pois se trata de uma ideia abstrata e significa “tempo”. Porém não se pode desconsiderar que em outros contextos, a mesma palavra pode ser contável, quando significa “vezes” ou mesmo “time (equipe)”. Pode-se dizer que nesse caso, não seria necessariamente uma interferência da LM, uma vez que para esta construção na LP, a palavra “tempo” deve ser escrita no singular. Porém, pode-se inferir que Júlio tentou concordar o substantivo *times* com o pronome *their* que refere-se ao sujeito *people* que está no plural.

Na linha 2, Júlio faz uso de *talking with* por *talking to*, Figueiredo (1997, p. 78) diz que alunos podem cometer erros quanto ao uso da preposição, uma vez que estas “[...] diferem das existentes na língua portuguesa”. Ocorre, também, que na LI é comum o uso de *collocations* o que em português chamamos de combinação de palavras, pode-se analisar que o uso de *talking to* é mais comum na LI. Um outro tipo de interferência que podemos atribuir para este mesmo exemplo, seria o de tradução literal, para um falante de LP esta construção poderia até soar errada, mas não comprometeria a comunicação, mas para um falante de LI certamente causaria estranheza. Figueiredo (1997, p. 75) a respeito de tradução literal diz o seguinte:

[...] é a tradução palavra por palavra do português para o inglês. Essa estratégia geralmente afeta a comunicação. Pois apesar de serem usadas palavras inglesas, elas não levam à construção de uma significação por parte do interlocutor, pois a língua base, nesse processo, é o português.

Nesse caso, mesmo que Júlio tenha afirmado que ao produzir textos em inglês, tenta organizar as ideias na língua-alvo para esta utilização deixou evidente a influência da LP na construção de expressão em LP, optando pelo uso da preposição *with* e não *to* como seria o adequado.

Nas linhas 9 e 11 há uso da forma contraída do auxiliar *do*, sendo que nesta última Júlio empregou de forma inadequada, uma vez que para sujeitos no singular como é o caso desta sentença cujo sujeito é “*This new experience*” o uso do auxiliar deveria ser *does not* e não como está posto. Nesse caso, Júlio apresentou um erro de alternância no uso do auxiliar, ou seja, deixou de usar o auxiliar de 3ª pessoa, o qual pode ser classificado como erro intralingual.

Em relação à forma contraída dos verbos na produção textual foram encontradas ocorrências nas linhas 7 e 13 de *it's*, *isn't* e *It's*, respectivamente, o que nos remete a inferir que embora tal regra seja explicitada, ela não foi de todo internalizada pelo autor, considerando que das análises realizadas até o momento esta tem sido uma prática no ato da produção textual dita formal.

Nas linhas 7 e 14 o autor comete um erro ortográfico ao utilizar os advérbios *automaticly* e *socialy*, respectivamente. A formação do primeiro advérbio seria a junção do adjetivo *automatic* com o sufixo *-ly*, que significa, de modo bem simples, *-mente* em português, porém para esta formação acrescenta-se ainda morfema *-al* que forma a palavra *automatically*, grafia correta para o advérbio em questão. Já o segundo advérbio utilizado pelo autor é formado pelo adjetivo *social* e o sufixo *-ly*. Júlio, também apresenta em seu texto o erro ortográfico por meio do apoio no sistema gráfico da língua materna, pois, via de regra a

aplicação seria adicionar o sufixo à palavra já terminada com a letra *l* apresentando assim um *l* duplo (double *l*). Outros exemplos da aplicação da regra poderiam ser: *natural – naturally, oral – orally* e *total- totally*.

### 3.1.4 Análise do Texto 4 - Participante Gabriel

#### The impacts of the internet in our behavior

1

Nowadays, we live in a world full of information where every want to know more than everyone. The internet became an option or an obligation to get all “knowledge” you want. It is becoming more and more important for nearly everybody as it is one of the most forward-looking media because of its facility to deal with it or not.

2

3

4

5

6

7

8

9

That facility has attracted more people to use the internet. Children, teenagers, young and adult people are using more it. But we should think about positive and negative aspects of that. How they influence in our life and what impacts they have in our social behavior.

10

11

12

13

In fact, the internet has two faces and we must know which one we must use. A good or bad face. For example: if you use it being careful, probably you are doing the right thing. Work and study on the internet has become more common and it can be a good thing if you do not spend half of your daily time.

14

15

16

Maybe one of the most negative aspects of the internet in our life is surely its influence in our behavior. Many times people have a behavior sitted on in front of a computer and another way completely different in society.

17

18

19

20

Although the internet may have a bad side and a good, we should decide how we're going to use that. How it influence in our life and behavior and nobody will be able to say it to us than us. So, what impacts the internet has in your life?

21

O texto 4 apresentado pode ser considerado um texto que expressa de forma direta as ideias do participante, que traz ao longo de sua exposição, a concepção de que a utilização das redes sociais traz sempre dois lados o que é sustentado nos parágrafos. Em relação às escolhas durante a produção encontradas no texto destacamos algumas para serem analisadas.

Nas linhas 2 e 3 destacamos uma *clause* inteira *where every Ø want - Ø to know more than everyone*, que passando para o idioma português, poderia ter sua equivalência como “*onde todos querem conhecer mais que todos*”. A palavra *every* trata-se de um determinante (*determiner*) e como tal requer a presença, logo em seguida, de um substantivo. Muito

embora, seja compreensível a intenção de sentido do participante, sintaticamente a construção está comprometida.

Para a ocorrência descrita acima, observa-se que há a omissão do sujeito na *clause* e a falta deste sujeito gerou a segunda omissão que foi a do morfema *-s* como marca 3ª pessoa do singular. Figueiredo (1997, p. 93) quando se refere a esta questão da omissão do sujeito que é aceita na variedade padrão da LP, mas não na língua inglesa diz que “[...] o mesmo não acontece em inglês, em que o pronome sujeito é explicitado na sentença, podendo ser omitido após a conjunção *and* [e], caso permaneça o mesmo”. Assim, pode-se sugerir que construção sintaticamente adequada o participante ou utilizasse um *compound*, *everyone*, por exemplo, compreendendo que é a junção do determinante *every* + o pronome sujeito *one*. Nesse caso, o ideal seria também fazer uma adequação no verbo para que houvesse concordância sujeito-verbo, acrescentando o morfema *-s* que é marca de 3ª pessoa do singular. O resultado final para esta *clause*, portanto, seria *where everyone wants to know more than everyone*.

Seguindo a mesma orientação de omissão do sujeito, observa-se na linha 18, para a utilização das frases nominais *a bad side and a good* Ø, na qual para a estrutura destas construções, Júlio usa a sequência *determiner + adjective + noun* (determinante, adjetivo, substantivo) formando *a bad side*, mas omite o substantivo da segunda frase nominal. Neste caso, a omissão do sujeito é aceitável de acordo com Figueiredo (1997), embora o participante pudesse ainda optar pela construção *the internet may have a bad or a good side*, deslocando a posição do sujeito.

Na linha 16, Júlio utilizou de forma inadequada o verbo *sit* que tem a mesma forma para o presente, passado e particípio passado. Nesse caso, o erro foi ocasionado por uma generalização<sup>13</sup> para a escrita de verbos regulares no passado com a utilização marcador de passado *-ed* em um verbo irregular. Assim, o participante também considerou a regra de que verbos monossilábicos nos quais a última sequência das letras seja em C-V-C (Consoante-Vogal-Consoante) deva-se dobrar a última consoante. O participante, portanto, ao invés de apenas escrever *sit* como é o correto ele fez uma generalização da regra com a utilização de *sitted*.

Para registro, na linha 19 o ele de forma recorrente como nos demais textos analisados utiliza a forma contraída do verbo *to be* (*we're*) ao invés da forma completa (*full form*).

---

<sup>13</sup> De acordo com Figueiredo (1997, p. 82) “erros ocasionados por generalização: são caracterizados pelo uso de um marcador regular em lugar de um regular.”

### 3.1.5 Análise do Texto 5 - Participante Nancy

1 Modern world

2 In the modern world the use of technology is essential for monitor the  
 3 changes occurring in time. The facebook, twiter, Myspace and Orkut are sites  
 4 the most used today to know and meet new peoples.

5 The social networks are used by people of different ages and serve as a  
 6 way to keep individuals updatet on the events in quickest way. Be connected  
 7 to way of being upgraded and provided with other people, but beyond that is  
 8 a way to have a good job.

9 There is also the downside of social networks, because, there are sites  
 10 that aren't trustworthy as profiles and websites created that sometimes aims  
 11 to steal personal information.

12 Therefore, the social networks have their points positive and negative  
 13 and should be used correctly, so that the individual can keep up with the  
 14 modern world

No texto 5, Nancy ressalta a importância do uso das redes sociais nos dias de hoje, apresenta quais, em sua opinião, seriam os principais *sites* de relacionamento, embora alguns tenha ficado obsoletos. Além disso, ela sugere quais seriam seus usuários e quais a funcionalidade do uso desta tecnologia na vida das pessoas. Partindo para a análise das escolhas lexicais do autor, encontra-se na linha 2, a sentença *the use of technology is essential for monitor the changes occurring in time*. Observa-se a escolha por *for* ao invés de *to* antes do infinitivo *monitor*, para o qual a participante ignora a aplicação da regra e faz a alternância de *to* para *for*, considerando que não há compromisso na compreensão semântica da sentença.

Nas linhas 3 e 4 analisou-se a construção da sentença *The facebook, twiter, Myspace and Orkut are sites the most used today to know and meet new peoples*, na qual Nancy usa de forma inadequada a expressão em destaque que trata-se do emprego do grau superlativo do adjetivo *used* quando o uso correto deveria ser *are the most used sites*. Segundo Figueiredo (1997, p. 84) “[...] o erro mencionado decorreu devido ordem inversa de uma palavra ou de um grupo de sentenças. ” Além disso, a expressão *today* poderia ser substituída por expressões como *nowadays* ou *these days*. Nos dois casos, podemos inferir que trata-se de certa maneira de casos de interferência. Primeiramente, destaca-se a estrutura sintática da sentença *are sites the most used today* que poderia ter sua equivalência em língua portuguesa como são “os sites mais usados hoje”, assim a aplicação da ordem das palavras tal qual é feita na língua materna, faz com que o autor não empregue a regra nesse caso. Posteriormente,

quando a escolha lexical foi pelo vocábulo *today*, compreende-se da mesma forma que na língua materna não há esta sutileza de diferença entre as duas expressões, embora sejam praticamente sinônimos o advérbio *nowadays* que literalmente significa “hoje em dia” estaria mais apropriado para o contexto.

Na linha 6, *individuals updapet* pode-se destacar duas questões: a primeira em relação ao adjetivo *individuals* para o qual houve o acréscimo do morfema – s. Para Figueiredo (1997, p. 80) “[...] Em inglês, o adjetivo é invariável, ou seja, ele não concorda em gênero ou em número com a palavra que está modificando [...]. Em português, no entanto, a variedade padrão, o adjetivo concorda com a palavra a qual está modificando, em gênero e número.” Portanto, o que ocorreu foi uma pluralização do adjetivo, uma vez que na Língua Materna do participante a concordância nominal é aceitável e em analogia, ele aplicou a mesma regra. A segunda questão analisada, foi em relação à escolha lexical do substantivo empregado que foi *updapet* cuja grafia correta é *update* que em português significa “atualização”, pois não está empregado no plural no texto 5. Nesse caso, além da interferência da língua materna na pluralização do adjetivo, o participante realizou um erro ortográfico no substantivo sem, porém, ter comprometido o sentido do que queria expressar.

### 3.1.6 Análise do Texto 6 - Participante Luísa

1           The social-networking sites to be present in the people's of all of the  
 2           ages life. Now the large majority of the population possesses social net, the  
 3           more used are facebook and twiter and the most frequent users are the young.  
 4           Those sites are necessary because through the we can make new friends  
 5           and have people that date for the internet even. It is can talk also with friends  
 6           and relatives that live far.  
 7           The social net-working sites already are doing part of the life of many  
 8           young, some pass 24 hours connected and they forget about the social life. The  
 9           conversation face to face is disappearing already because the people prefer if it  
 10           communicates for those sites and nowadays it is difficult to find somebody that  
 11           doesn't posseses some type of social net.

O texto 6 apresenta diversos elementos passíveis de análise. De maneira geral, a ideia principal externada por Luísa é a evidência da existência das redes pessoais na vida das pessoas, principalmente na vida dos mais jovens, e, também, o fato de estas pessoas estarem constantemente conectadas contribuindo para que a vida social e relações interpessoais reais sejam substituídas por relações virtuais.

Quanto às questões que foram selecionadas para análise, destacamos o uso do infinitivo *to be* na linha 1, ou seja, da alternância do verbo *be* (FIGUEIREDO, 1997), pois Luísa deveria ter utilizado o verbo conjugado no plural, uma vez que o sujeito *The social-networking sites* está no plural. Dessa forma, o uso adequado seria *The social-networking sites are present*. Na mesma sentença, a participante apresenta uma frase preposicional *in the people's of all of the ages life*. Buscando inferir o sentido que ela gostaria de atribuir à sua sentença, pode-se dizer que na língua materna seria “*Os sites de redes sociais estão presentes na vida de pessoas de todas as idades*”. Nesse caso, poderia ter utilizado a construção *in the lives of people of all ages*. Isso acontece pela grande dificuldade que os aprendizes de línguas têm em ordenar as palavras em inglês. Obviamente, que ao chegar em um determinado nível é de se esperar que o aprendiz de línguas já tenha superado questões como essa, mas ainda assim esta é uma dificuldade proeminente para quem estuda uma língua estrangeira como o inglês.

Nas linhas 2 e 3 na sentença *the more used are facebook and twiter*, o autor faz o uso inadequado do grau superlativo dos adjetivos, ou seja, faz uma alternância do uso do comparativo com o superlativo, pois observa-se que a participante queria dar destaque aos sites mais utilizados deveria usar *most* e não *more* que é empregado na grau comparativo de superioridade. O uso deliberado da escolha lexical do autor deixa transparecer que se trata da falta de domínio da regra, considerando que na sequência da sentença ele faz o uso adequado do grau superlativo como podemos ver na linha 3 a estrutura *the most frequent users*.

Na linha 4, na sentença *Those sites are necessary because through the*, o uso do artigo *the* após a preposição *through* ficou totalmente desconectado o que nos leva a deduzir que o autor apenas suprimiu erroneamente a letra **-m** da pronome *them* que caberia para dar sentido à sua produção.

Na linha 5, na sentença *have people that date for the internet even*, temos algumas questões a considerar: primeiramente, o uso da forma alternada (FIGUEIREDO, 1997) verbo *have* que deveria ser substituído por *there are*, uma vez que este pode ser considerado o uso mais adequado para o contexto, pois na LP o equivalente seria o verbo *haver* no sentido de existir. Posteriormente, o uso da preposição *for* que não se adequa ao sentido sugerido da sentença que aponta para “há pessoas que namoram **pela** internet”, sendo a palavra *pela* no sentido de “através”, portanto o uso de *through*, seria o mais apropriado. Corroborando com o que foi apresentado, Figueiredo (1997, p. 61) diz que pode ocorrer a “[...] não distinção lexical na L1, em relação à L2”. Esta não distinção lexical à qual o autor se refere se deve muitas vezes pelo fato de ocorrer uma consulta a dicionários bilíngues, por exemplo, e não conseguir diferenciar os contextos onde as traduções poderiam ser utilizadas. Ainda nesta



mesma sentença o uso do advérbio *even*, buscando enfatizar o fato de que pessoas se envolvem pela internet não está na ordem correta, pois deveria estar assim posto *There are people who/that even date through the internet/online*.

Também nas linhas 5 e 6, foi encontrada a construção *It is can talk also with friends and relatives that live far*. À primeira vista, a escolha lexical para a construção inicial da sentença nos parece incompreensível, no entanto, é possível inferir que escolha do pronome foi inadequada, pois pelo contexto compreende-se que o autor poderia utilizar o pronome pessoal *we*, levando em consideração que já havia utilizado na sentença anterior. Trata-se, portanto, de permuta de elementos da mesma classe, ou seja, forma alternadas. Na sequência, o uso do verbo *is* poderia ser suprimido, podendo permanecer apenas a locução verbal *can talk*, uma vez que inexistente a construção apresentada pelo autor. Em relação ao uso do advérbio *also* houve um emprego inadequado para a ordem sintática das palavras, quando a ordem correta é *we can also talk with/to friends and relatives that live far*. Ainda a respeito desta sentença o autor poderia acrescentar ao advérbio *far* o advérbio *away*, ou seja, *far away*, uma combinação de palavras comum na língua inglesa para designar “distante”.

Nas linhas 8, 9 e 10 encontra-se a sentença *The conversation face to face is disappearing already because the people prefer if it communicates for those sites*, nela podemos tecer algumas considerações: primeiramente, a expressão *face to face* pode ser considerada uma locução adjetiva e que, portanto, deveria anteceder o substantivo *conversation*. Como já citamos em outras análises, trata-se de erro comum entre os aprendizes de línguas uma vez que não há esta regra na LP e ordem posta seria aceitável e nesta língua.

Na mesma sentença, destaca-se o uso do advérbio *already*, diferente das análises já feitas em relação aos advérbios *even* e *also* neste mesmo texto, observa-se que mais uma vez o autor dessa vez empregou corretamente o advérbio, respeitando a regra que seria o emprego após o verbo *to be*. Nesse caso, é possível deduzir que ou o autor generaliza a regra empregada ao uso dos advérbios com o verbo *to be*, ou simplesmente há uma transposição da ordem das palavras utilizadas na LM, o que denota conseqüentemente uma interferência da LM.

Para finalizar, a análise desta sentença, quando a participante escreve na linha 10 *the people prefer if it communicates for those sites*, percebe-se que para o verbo *prefer* falta o objeto que refere-se ao sujeito *conversation* e que, portanto, poderia ser substituído pelo pronome *it*. O que denota que a participante não atentou que o uso de pronomes é requerido para que o referente fique claro e conseqüentemente, a construção sintática não fique comprometida. Assim, a construção adequada para toda a sentença poderia ser *The face to*

*face conversation is disappearing already because people prefer it if it communicates to those sites.*

Na linha 11, ao empregar *doesn't possesses*, Luísa além de usar a forma contraída do verbo auxiliar no texto, que poderia ter sido considerado formal, emprega de forma inadequada o verbo principal, pois acrescenta a marca de terceira pessoa quando na forma negativa é feita por meio do verbo auxiliar e não do verbo principal. A participante fez acréscimo do morfema *-es* quando, na verdade, este é feito somente na forma afirmativa do *simple present tense*. Figueiredo (1997, p. 80) ao se reportar aos erros cometidos por adição diz que estes “[...] são caracterizados por elementos que não devem aparecer em uma sentença bem elaborada. Eles são marcadores duplos ou, simplesmente, partículas adicionadas desnecessariamente.”. Tal uso ocorreu porque a participante generalizou o uso do acréscimo do morfema para a forma afirmativa. Ou seja, ele faz corretamente a relação sujeito-verbo ao utilizar o verbo auxiliar correto, no entanto, não aplica a regra de que o verbo principal deverá sua forma básica.

### 3.1.7 Análise do Texto 7 - Participante Marina

- 1 The Communication
- 2 Nowadays the people are connecting social- networking, this people
- 3 spend many times in front of the computers, the people always write about
- 4 your life, problem, romance, loves. They has more courage talk about other
- 5 things when are connecting.
- 6 In the Brazil, 70% of population has computers in your house and
- 7 frequently they are talking differents people in the differents countries are
- 8 meeting, this is more easy because all are connecting.
- 9 The comunication is very important in our lifes because join people of
- 10 the differents culture possibility\_new gain.

Marina em seu texto apresentou argumentos em relação ao uso das redes sociais. No parágrafo introdutório ela sintetiza a forma como as pessoas agem em relação ao tema proposto. Conquanto, no desenvolvimento, ela devesse apresentar os argumentos e explicação necessários para dar suporte a suas ideias, fez usando uma linguagem sucinta e simples. Chega a apresentar dados estatísticos que pudessem sustentar seus argumentos, apesar de não citar a fonte da informação. Na conclusão, emite sua opinião sobre o tema que julga ser muito

importante dada a funcionalidade que, para ela é de aproximar as pessoas de diferentes culturas e as possíveis vantagens dessa aproximação.

Em se tratando de estrutura, a escolha lexical e sintática é apresentada de forma simples. Porém, é necessário salientar que mesmo sendo um texto pequeno, alguns erros podem ser encontrados. Estes, de modo geral, podem acontecer nos níveis semânticos, sintáticos, morfológicos e até mesmo ortográficos.

Podemos elencar, identificar e também classificar as ocorrências. Na linha 7, por exemplo, encontramos a construção: *different people in the different countries are meeting*. Analisando este excerto, podemos observar sinais de interferência da LM, uma vez que Marina concorda adjetivos e substantivos quanto ao número, mecanismo aceitável na LM, sendo ela LP, mas não na LI, pois o adjetivo nessa língua é invariável, ou seja, não há a necessidade de acrescentar o morfema *-s*, sinal de plural, ao adjetivo *different*. Assim, a construção adequada na LI, seria *different people in different countries*. Na linha 10 destacamos na mesma categoria *different culture*, onde Marina volta a fazer a mesma construção com a mesma palavra. Conforme já foi citado em análise anterior, a participante pluralizou o adjetivo.

No nível sintático, temos ainda algumas situações, como, por exemplo nas linhas 1 e 2: *the people always write about your life, problem, romance, loves*, Marina faz uso incorreto do possessivo adjetivo *your*. Na LI, para cada sujeito há um possessivo adjetivo correspondente, assim, o uso gramaticalmente aceitável e correto seria *the people always write about their life, problem, romance, loves*. Além disso, nessa sentença encontramos a omissão da conjunção *and* que normalmente antecede o último elemento da enumeração de uma frase. Ainda no nível sintático, observamos a seleção incorreta de um tempo verbal na sentença das linhas 4 e 5 *They has more courage talk about other things when are connecting*. Nesse caso, o ela deveria ter usado a forma verbal *have* e não *has*, uma vez que esta última é somente usada para concordar com a 3ª pessoa do singular.

Na linha 6, Marina faz uma adição do artigo definido na construção *in the Brazil*, quando na LI a regra é que diante de nome de países que estejam no singular o artigo definido *the* seja omitido. Já na LM, usa-se geralmente a proposição em + o = no antes do vocábulo. Nesse caso, o uso do artigo pode ser em decorrência dessas associações por parte da própria Marina, assim como desconhecimento da regra quanto ao uso dos artigos.

Em se tratando do que poderíamos classificar como erro ortográfico, destacamos a palavra *communication* na linha 9, trata-se de uma palavra cognata com o mesmo valor semântico na LM, mas Marina omitiu o grafema *-m* que deveria ser dobrado na LI.

Considerando que a palavra na LP é escrita sem o acréscimo do **-m**, dependendo de outras variáveis como um número maior de ocorrência para a mesmo sujeito, é possível classificar esse tipo de erro como sendo interferência da LM sobre a LI.

### 3.1.8 Análise do Texto 8 - Participante Diana

1           The social-networking sites are a new and the biggest communication way in  
2           this century. This sites most times are considered a substitute for a real social  
3           life, but are our responsibility know what using this new communication ways.  
4           The social-networking sites can be a way to close people around the world.  
5           The most of the new technologies are good for our relationships, concern to  
6           us know what using it.

No texto 8, percebe-se que Diana busca, em poucas palavras, argumentar acerca da temática requerida, porém algumas sentenças parecem truncadas e como consequência podem comprometer a comunicação. No entanto, a mensagem principal é transmitida por ela, que diz que as redes sociais são consideradas um dos maiores meios de comunicação que muitas vezes substitui a vida social e que é responsabilidade de cada um a maneira como é utilizada. Considera também que é uma maneira de aproximar as pessoas pelo mundo e reitera que as tecnologias são “boas” para as relações interpessoais, mas que cabe a cada um saber como usá-la.

Em relação à estrutura das sentenças e escolhas lexicais de Diana, temos as seguintes observações a fazer: na linha 2, ***This sites most times are considered***, onde já no início, observa-se que não há a concordância do determinante *this* com o sujeito *sites*, uma vez que os pronomes demonstrativos possuem singular e plural e devem concordar em número com o substantivo subsequente. Na sequência o uso de *most times* que provavelmente, por inferência, seria equivalente a “muitas vezes” na LP no dizer dela, poderia ser substituído pelo determinante *many*. Assim, a sentença poderia de forma adequada ficar ***These sites are many times considered a substitute for a real social life***, levando em consideração também a ordem das palavras.

Na sequência da sentença anterior, temos na linha 3 ***but are our responsibility know what using this new communication ways***. Primeiramente, analisemos o uso do verbo *to be* que, na verdade, deveria ser *is* e não *are*, uma vez que no seguimento temos *our responsibility*, infere-se que Diana buscou a concordância com possessivo adjetivo *our* que estaria relacionado e que tem a função de determinante do substantivo *responsibility* que por

sua vez está no singular e requer um verbo no singular e não no plural como colocou Diana. É comum os aprendizes não atentarem que em uma frase nominal com o uso dos possessivos adjetivos, o que determina o número do verbo é o substantivo e não o contrário. Na mesma sentença, Diana ainda apresenta uma construção com escolhas lexicais confusas, quando poderia usar *knows how to use* ao invés de *know what using* como está no texto. Ainda na sentença da linha 3, ela novamente não atenta para concordância entre o determinante *this* e o substantivo *ways* que está no plural.

### 3.1.9 Análise do Texto 9 - Participante Hugo

1 Social – networking sites

2 The social – networking sites are staying day after day more popular

3 and with this more important in the people’s life. Many men, women and

4 children have a Facebook or Twiter count and spend a lot of time in this sites.

5 But, is this a good thing or a bad thing?

6 Facebook and Twiter can be a new young person’s social life for many

7 people, but they can also destroy the real social life in the society. You can

8 do many new friends all day in Facebook, but they are not real.

9 We need a real social life to live a better life. Facebook is an ilusion

10 and can bring many problems for your life.

No texto 9, Hugo ressalta o quão popular e importante na vida das pessoas as redes sociais estão se tornando. Revela também que algumas delas podem destruir as relações reais entre as pessoas, enfatizando que é possível ter amigos por meio das redes sociais, mas segundo ele não são amigos reais, mais ainda, que as redes sociais são uma ilusão e que podem acarretar problemas para a vida das pessoas. De certa forma, ele conseguiu argumentar e sustentar sua opinião nos três parágrafos que produziu.

Tecemos algumas observações em relação ao texto: na linha 1, por exemplo, Hugo escreve a sentença *The social – networking sites are **staying** day after day*, onde o verbo principal escolhido, apesar de semanticamente ter um equivalente na LP, não está adequado para o contexto, uma vez que o verbo *stay* em inglês denota estado ou um fenômeno constante e o sentido dado por ele é que o uso das redes sociais “está ficando ou tornando” mais importante na vida das pessoas, nesse caso o mais comum seria o uso de *getting* ou mesmo *becoming*. Pode-se dizer que a participante, a exemplo, de análise já realizada em texto anterior, não fez a distinção lexical na LM em relação à LE. Nas escolhas lexicais em que há mais de um equivalente na LM muitas vezes pode dificultar a decisão do aprendiz para o uso

adequado ao contexto. No caso em tela, quando dizemos “ficar” na LP, significando “tornar-se” ou “estar ficando”, não podemos usar *stay*.

Na linha 3, a frase preposicional *in the people's life* apresenta algumas questões que merecem nossa atenção: primeiramente quanto ao uso do artigo *the* antes do substantivo *people*. Na língua inglesa quando se fala de “pessoas” (*people*) em geral, não há a necessidade do uso do artigo definido, que é aceitável apenas quando se refere ao que já é previamente conhecido e já identificado no texto, ou seja, usaria-se *the people* para apontar que são as “pessoas” em particular e o que interlocutor já compreende de quem se está falando. Essas situações, além de serem complexas em determinado nível de compreensão da LI, é dificultada ainda pelo fato de na LP o uso do artigo definido ser permitido diante deste vocábulo.

Na linha 4, encontramos a frase nominal *this sites* onde Hugo ignora a concordância do determinante (pronomes demonstrativo) com o substantivo, quando deveria utilizar o plural *these* uma vez que *people* é plural. Na linha 9, ele caracteriza as redes sociais como *ilusion*, apenas deixando de grafar a letra *-l* na palavra, sendo esta uma cognata, infere-se que o mesmo o tenha feito considerando que na LP a palavra equivalente seja escrita apenas com um *-l* (ilusão).

### 3.1.10 Análise do Texto 10 - Participante Natália

1            Today, the social-netwoking are very present on the life of youngs. The  
 2            most of youngs have social-networking, just the facebook or twiter, or the  
 3            two.  
 4            This social-networking is a communication form very used by youngs, if  
 5            this its makes the youngs staying connected twenty-four (24) hours on day.  
 6            That form of communication only chang the real life, this is, badding the life  
 7            of youngs (if form excessive form used), because, to make the only youngs.

O texto 10, à primeira vista, parece bastante comprometido sintática e semanticamente devido a várias construções de sentenças confusas, frases e até mesmo às escolhas lexicais. Porém, por inferência e buscando as palavras chaves, é possível compreender a opinião de Natália acerca do tema, pois a participante afirma que as redes sociais estão presentes na vida dos jovens, sendo esta uma forma de comunicação muito usada que, segundo ele, permanecem conectadas 24 por dia, ainda alerta que esta forma de comunicação pode mudar a vida das pessoas e que se usada de forma excessiva pode piorar a vida dos jovens.

No que diz respeito às construções feitas por Natália, encontramos na linha 1 a afirmação *the social-networking are very present on **the life of youngs***, com destaque à frase nominal *the life of youngs*, contida no predicado, fazemos observação à palavra *youngs*, pois ela acrescenta o morfema *-s* ao substantivo que em outros contextos também pertence à classe dos adjetivos, no entanto, independente da classe a qual pertença não há o acréscimo de *-s*, ou seja, *young* já é um substantivo no plural. Ao longo do texto observa-se tanto na linha 4 (*very used by youngs*) quanto na linha 7 (*life of youngs* e *to make the only youngs*) que Natália reincide na escrita, mantendo o *-s* final, marca de plural, na palavra. Comumente ela poderia usar *young people* para designar o grupo de pessoas que se refere. O fato da recorrência na forma apresentada por Natália aponta o uso deliberado do “plural” na língua inglesa, nesse caso, é possível explicar o uso e escolha considerando que na LM a palavra “jovens” pode ser escrita tanto no singular (jovem) quanto no plural. Caracteriza-se, portanto, como uma transferência negativa da LM para LI.

Ainda na linha 4, ao analisar a sentença *this social-networking is a communication form very used by youngs*, podemos analisar duas questões: a primeira em relação à frase nominal apresentada por Natália *a communication form*, onde a ordem das palavras pode fornecer um sentido equivocado da expressão da linguagem. Por inferência, supomos que ela quis se referir à “forma de comunicação”, atribuindo então a regra atributiva para adjetivos e nesse caso, considerando *communication* como adjetivo, de forma que antecedesse o substantivo *form*. Porém, ao inverter a ordem como fez Natália, atribui um outro valor semântico que foge ao contexto posto. Nesse caso, a construção mais adequada para a frase seria *form of communication*. Sequencialmente, temos a segunda questão que trata-se de *very used by youngs*, onde o advérbio *very*, empregado principalmente para modificar adjetivos e outros advérbios, comumente não seria usado diante de verbos no particípio passado, exceto aqueles que tem valor semântico de adjetivo. Na frase em tela, poderia ser substituído por outros advérbios que se adequassem ao contexto, como, por exemplo, o advérbio *widely*. Assim, a sentença apresentada pelo autor, após ajustes, poderia ficar *This social network is a form of communication widely used by young people*.

### 3.1.11 Análise do Texto 11- Participante Ariela

1                    Today, so many youngs have acess the internet. She came to many  
 2                    important in life of this youngs. Years ago their use the internet for search  
 3                    works of school, but today their use more for social community, like

4 “Facebook, Twiter, Skype”, and more. But the news of moment is the creat  
 5 internet for cellphones, like app of “Facebook, Instagran, Whatsapp, and more”  
 6 Their stay conect internet 24 hours for day. And for this have two sides, and  
 7 opnions differents about this, because for one side the internet is a good for  
 8 many things, she helps us in the comunication about world. But for another  
 9 side, she to be do youngs don’t have social life. And one of big responsibility is  
 10 the social networks, like “Facebook” a website about relationship, where not  
 11 just use the internet. But in the another sights point the internet is help  
 12 sometimes this youngs in writing English, many teachers use for a favor ourself  
 13 and the your students, where their learning of the another way, with attractive  
 14 programs of internet, doing the students like more the your class. So this side is  
 15 good. So, the internet is good in sometimes and bad in sometimes points. So we  
 16 do use like good in your life, not like prision.

No texto 11, observamos, inicialmente, que Ariela fez uso de um único parágrafo para fazer a exposição, sustentar seus argumentos e emitir seu ponto de vista. Do ponto de vista estrutural, há uma dificuldade em delimitar a introdução e o desenvolvimento do texto, pois os períodos são longos.

No que se refere à organização temática, tecemos algumas considerações e fizemos algumas constatações. Considerando que o tema proposto trata sobre redes sociais, observa-se que ela marca o tema por meio da repetição de palavra relacionada a ele. Assim, tem-se a repetição da palavra *internet* por nove vezes (linhas 1,2,5,6,7,11 (2 vezes), 14 e 15) no texto, uma vez que as redes sociais têm uma ligação intrínseca com a internet.

Em relação aos elementos coesivos, destacamos o uso das conjunções coordenativas *and* repetida sete vezes, mas com funções sintáticas diferenciadas no texto, pois ora aparece no início de sentença com a função de ligação frásica como em *Their stay conect internet 24 hours for day. And for this have two sides...* (linha 6) e ora aparece como ligação de elementos da mesma classe *Facebook, Instagran, Whatsapp, and more* (linha 5). Para o conectivo adversativo *but*, há o registro de quatro ocorrências, segue exemplo: *But the news of moment* (linha 4). A contraposição dessa frase é feita em relação à sentença anterior.

Quanto aos erros, propriamente ditos, elencamos um erro em nível morfológico, considerando que os aprendizes de LE de modo geral tendem a se apoiar em estruturas da LM o que os levam a cometer erros na produção de LE. Assim, a palavra *youngs*, por exemplo, que aparece quatro vezes no texto *many youngs* (linha 1), *this youngs* (linhas 2 e 12) e *she to be do youngs* (linha 9), aparece reiteradamente com o acréscimo do morfema *-s* em todas as ocorrências, quando na verdade, como já analisado anteriormente, a palavra *young* já é um substantivo que dá ideia de coletivo e que não há a formação de plural com o acréscimo de *-s*



na LI. Nesse caso, pode-se dizer que há uma interferência da LM sobre a LE nessa ocorrência, uma vez que a palavra pode ser usada no plural na LM de Ariela. Além disso, pelo número de vezes que a palavra foi repetida subentende-se que não se trata apenas de erro de ortografia, mas sim de uma estrutura internalizada.

Ainda no nível sintático, observamos o uso incorreto de pronome, pois identificamos três ocorrências em que o pronome *she* (linhas 1, 8 e 9) aparece em substituição ao referente *internet*. Sabe-se que na LI, em relação ao uso dos pronomes pessoais, a 3ª pessoa tem três formas e que “she” é usado apenas para referir-se a pessoa do gênero feminino. Nesse caso, já que o referente é *internet* o autor deveria utilizar o pronome neutro *it*. Podemos avaliar esta ocorrência como interferência da LM sobre a LI já que não há distinção na LP/LM sobre o uso do pronome pessoal “ela”, muito embora nos níveis básicos e elementares do ensino de línguas a informação sobre o uso dos pronomes já seja disponibilizada. Assim, avaliamos que não seria um desconhecimento da regra, mas uma forma incorreta já internalizada pelo autor.

Ariela ainda comete erros em relação ao uso de pronomes, ela faz a troca do pronome pessoal *they* (linhas 2, 6 e 13) pelo possessivo adjetivo *their*. Por também se tratar de assunto básico do ensino de línguas é possível que não tenha havido uma compreensão do uso regular dos pronomes.

Conforme observamos, a autora embora tenha conseguido passar seu ponto de vista sobre a existência de dois lados em relação ao uso da internet/ Social Networking sites, ainda não possui domínio das regularidades básicas da língua o que pode ocasionar em uma produção textual que apresente alguns problemas do ponto de vista semântico.

### 3.1.12 Análise do Texto 12- Participante Adriana

1	A Social life
2	I think many people had a social life only for social-networking
3	because nowadays the persons are most interesting in work than social life.
4	The people are tired, so prefer talking by social-networking than
5	personally.
6	It is most easy because the persons don't need go out to home for knew
7	friends news.
8	The internet is important when the people use it to do good things.

Adriana, mesmo sendo sucinta na escrita do texto, consegue expressar sua opinião acerca do tema proposto e razões pelas quais as pessoas preferam as relações virtuais em detrimento das reais, mais ainda, justifica o porquê desse fenômeno social. No parágrafo introdutório, já inicia emitindo sua opinião. Em seguida, ela justifica e sustenta nos dois próximos parágrafos a opinião apresentada no início e finaliza o texto reiterando o que disse inicialmente acerca da importância das redes sociais na vida das pessoas.

Do ponto de vista da coesão, as frases são colocadas de forma justaposta sem a presença de conectivos ou marcadores que faça uma ligação entre elas, com exceção na linha 2 que traz o marcador temporal *nowadays*, no intuito de deixar clara que a temática refere-se a um tema atual.

Observamos algumas questões de erros cometidos pelo autor e selecionamos para descrição e explicação. Na linha 4, *The people are tired, so Ø prefer talking by social-networking than personally*, observamos que o autor omite o pronome que se reporta ao referente *people* e que, portanto, seria *they*. No entanto, é preciso salientar que a ausência do referido pronome não compromete a compreensão da sentença.

Na linha 6, em *It is most easy*, Adriana utiliza uma construção que não é comum na LI, quando o correto seria *It is easier*. A forma escolhida por ela pode ser explicada pelo fato da palavra *most* ter o significado intencionado por ela que é “mais”. A opção pela seleção de um vocábulo incorreto pode ser pelo desconhecimento da regra para o uso do grau comparativo dos adjetivos para o qual deveria acrescentar o sufixo *-e*, aplicando as regras necessárias de escrita. Na LP, a construção inicial pode ser compreendida, pois é permitida na ordem como as palavras são colocadas “É mais fácil” (*It is most easy*), no entanto é uma construção que não obedece às regras de LE tendo sido empregada de forma literal por Adriana.

Na mesma linha (6), na continuação da sentença, ainda encontramos mais algumas escolhas inadequadas de Adriana, como por exemplo, *the persons don't need go out to home for knew friends news*. A primeira é pelo uso da forma contraída do auxiliar de negação “don't” que é, geralmente utilizado na fala e em contextos informais. Em seguida, observamos o acréscimo da preposição *to* uma vez que essa construção não é necessária na LI, pois o verbo já possui o valor semântico daquela. Na LM, a preposição é aceitável na produção da sentença. Seguindo, Adriana utiliza o verbo *knew* no passado para expressar “as pessoas não precisam sair de casa para conhecer novos amigos”, assim percebemos que a intenção dela seria usar o infinitivo e para esse caso teria que usar a preposição *to* e não *for*. Ainda a respeito desse verbo, semanticamente é compreensível o uso do verbo *knew*, porém o

mais adequado seria *meet*. Isso ocorre porque na LM/LP é mais comum o uso da expressão conhecer pessoas novas do que encontrar pessoas novas como é literalmente traduzida da LI a frase com o verbo *meet*. Observamos, logo em seguida, com *friends news*, uma construção totalmente fora da variedade padrão de LI. Figueiredo (1997, p. 77) afirma que em inglês “[...] o adjetivo antecede o substantivo, ao passo que, em português, o adjetivo pode anteceder ou suceder o substantivo, sendo o seu uso sucessivo mais frequente.” Nesse sentido, é possível dizer que houve um apoio na estrutura sintática da LP. Um outro detalhe é que o acréscimo do morfema *-s* em *new* compromete o nível semântico, uma vez que o adjetivo é invariável, portanto não há mudança na escrita da palavra e também porque *News* na LI é um substantivo e significa informação, notícias o que muda totalmente o valor semântico da palavra.

O texto analisado embora de forma global possa ser compreendido apresenta algumas inconsistências na sua construção, seja pelo uso de vocábulos inadequados comprometendo o nível semântico, seja no nível sintático e escolhas incorretas de morfemas e ordenação das palavras. Percebe-se que a ideia geral do tema proposto é utilizada, mas a falta de domínio da LI, seja por fatores externos, seja pela influência da LM em determinadas construções possa ser justificada pela fase de transição da interlíngua já mencionada anteriormente nesse trabalho.

### 3.1.13 Análise do Texto 13 - Participante Jorge

1 Internet and Social-networks: a need or a pleasure?

2 Today, we're in years that the communication between the peoples is the  
3 most important than other thing in our life.

4 When the internet started your activities, the world had already had  
5 many ways of comunication but the internet changed the meaning and the ways  
6 of give and have information.

7 In the year 2000 came the social-networks: a person had friends and this  
8 friends had other friend. The youngs was and now are bigger adopted of the  
9 social-networks because they have/had uncountables friends around the world  
10 and need have communication.

11 In Brazil, the facebook have more of 70 millions profiles, that peoples  
12 want meet a boy/girlfriend, a partner, new friend or a job. And we know in this  
13 age the youngs spend about 15-20 hours in front of the computer and this is  
14 dangerous because I think the social- network isn't more important the real life,  
15 the youngs and adults aren't have a good real life. Then, the internet and social  
16 networks are important but the people need know use this way of comunication  
17 with moderation.

Jorge apresenta ao longo dos quatro parágrafos seus argumentos acerca da temática, destacando a *internet* como um dos maiores meios de comunicação e apontando os jovens como os maiores usuários das redes sociais. No último parágrafo, apresenta um dado acerca dos perfis de uma das redes sociais citadas, além de sugerir o quanto de tempo se gasta por dia em frente de um computador. Mesmo, tendo conseguido de uma forma geral argumentar suas opiniões, o texto 18 ainda carece de algumas observações quanto à estrutura e forma.

Faremos destaque, inicialmente, ao que tem sido recorrente em alguns textos que é o uso da forma contraída em textos ditos formais. Assim, neste texto, especificamente, Jorge nas linhas 1, 14 e 15 traz *we're*, *isn't* e *aren't*, respectivamente. Na verdade, apontamos as duas primeiras ocorrências apenas como uso inadequado em determinados contextos de escrita, porém para a terceira, oportunamente, fazemos um destaque sobre seu uso neste texto.

Analizamos algumas escolhas lexicais inadequadas de Jorge seja no campo semântico ou mesmo gramatical que comprometem se não todo o sentido, mas a forma certamente. Na linha 1, por exemplo, *we're in years that the communication **between the peoples is the most important than other thing** in our life*. Nesta sentença, destacamos duas situações que merecem observação: primeiramente, o uso da preposição *between*, que normalmente é utilizada para designar a separação de dois lugares, pessoas, coisas, eventos ou mesmo espaço de tempo, dentre outras situações, e que na LP significa “entre”, porém, o que está posto no texto não se enquadra em nenhuma das situações citadas. Nesse caso, ele poderia lançar mão de outro vocábulo com o mesmo significado na LP e pertencente à mesma classe gramatical, trata-se de *among* que é usado para designar algo ou alguém que esteja em meio a um grupo, ou ainda em um grupo particular ou ainda que se refira a uma divisão individual dentro de um grupo. O que ocorre é que como na LP não há esta distinção de uso para o advérbio, um aprendiz que ainda não domine determinadas peculiaridades da LI. Este tipo de erro pode ser considerado ambíguo, ou seja, tanto pode ser de ordem de interferência da LM na LI como intralingual já que este tipo de erro pode ser encontrado em crianças que aprendem a LI como L1 (FIGUEIREDO, 1997).

Um outro destaque que fazemos nas sentenças das linhas 1 e 11 é uso do substantivo *peoples* para o qual Jorge acrescentou o morfema *-s* à palavra, via de regra, a palavra *people* já está no plural e faz parte da lista dos plurais irregulares da LI, considerando que na LI há alguns substantivos que não seguem a regra geral de acréscimo de *-s* e têm uma forma própria de plural, que chamamos de plural irregular. Para este contexto, pode ser que Jorge tenha generalizado o uso do plural dos substantivos. Porém, ressalta-se que em determinados

territórios esta forma é aceitável. Assim, embora tenha dado destaque, não aponto como erro, mas como uma questão que pode ser melhor elucidada.

Na sequência da sentença encontrada na linha 1, destacamos para análise, o excerto *is the most important than other thing in our life*, onde há intencionalmente o uso do superlativo, com intuito de destacar a importância da comunicação na vida das pessoas. No entanto, sintaticamente a construção ficou deslocada do que seria habitualmente, pois Jorge mistura as regras de uso para o grau superlativo e comparativo dos adjetivos, ou seja, faz uma generalização das regras. Nesse caso, poderia optar pela supressão de *than other*, ficando a construção *the most important thing in our life*. Haveria também a possibilidade de ao invés do uso do superlativo, substituísse *the most* por *more*, tornando a frase comparativa. Assim, a construção, já considerando a troca da preposição, ficaria *is more important than other thing in our life*.

Na linha 4 encontramos a sentença *the internet started your activities*, destacamos o determinante *your*, pois a escolha deste foi gramaticalmente inadequada, considerando que a palavra em destaque faz referência à *internet* e que nesse caso, portanto, a escolha deveria ser por *its*, possessivo adjetivo neutro. Na linha 5 e na linha 16 a palavra cognata *communication* para qual já houve ocorrência em outros textos, apresentando a ausência do grafema *-m*, caracterizando a influência da escrita palavra na LP, já explicitada.

Na linha 8, encontramos problemas na sentença *The youngs was and now are bigger adopted*, o uso de *young* já foi comentado em análises anteriores, portanto, o que merece destaque nesta construção é a falta de concordância entre sujeito e verbo, pois o Jorge escreve um sujeito no plural, mas escreve o verbo *to be*, que está no passado (*was*), no singular, quando deveria usar *were*, plural. Para além de um erro gramatical na LI, é importante salientar que na própria LP, a falta de concordância dessa natureza, na escrita, é muito comum, ou seja, mesmo em textos escritos na LM, é possível encontrar marcas da oralidade, onde a concordância verbal não ocorre. Desse modo, considera-se que mesmo numa situação aparentemente de erro gramatical na LI possa estar subjacente uma influência do tipo transferência negativa da LP para a escrita em LI.

Na sequência, para o mesmo sujeito, Jorge ainda atribui *now are bigger adopted of the social-networks*, que por inferência, compreende-se que desejou apontar os jovens como os maiores usuários das redes sociais. Nesse caso, observemos três questões: a primeira em relação à posição do advérbio *now*, em seguida a escolha do comparativo *bigger* e escolha lexical de *adopted*. Quanto ao advérbio, observa-se que ele não respeitou a regra de que quando o verbo *to be* estiver em tempos simples, aquele vem depois do verbo. Nesse caso,

não comprometimento do sentido, até porque na LP tal sequência até mais próxima da equivalência na língua, porém a construção sintática na LI não está correta. Em relação ao uso de *bigger*, pode-se dizer que se trata de uma não distinção lexical para o contexto e intenção de sentido de Jorge, uma vez que a melhor escolha seria o uso do superlativo *the biggest*. Além disso, o uso do adjetivo/particípio passado *adopted* também pode ser considerada uma escolha inadequada, pois para a produção de sentido que inferimos para intenção de Jorge ou poderia usar o substantivo *adopter* ou poderia usar *users* que estaria mais dentro do contexto. Assim, a sentença reformulada da linha 8 poderia ficar *The young were and are now the biggest users of the social-networks*.

Na linha 9, observamos mais uma ocorrência de falta de concordância nominal já vistas em análises anteriores com outros grupos de palavras, trata-se de *uncountables friends*, onde Jorge atribui uma marca de plural ao adjetivo em questão, desconsiderando que em inglês estes são invariáveis. Reiteramos que isso se deve ao fato de que na LP a concordância em número entre o adjetivo e substantivo é necessária.

Na linha 10, ainda atribuída ao sujeito *young* (linha 8), já comentando em parágrafo anterior, temos *need have communication*, para a qual destaca-se a locução verbal composta pelo verbo modal *need* e, nesse caso, o principal *have*. O modal *need* expressa a ideia de uma necessidade, algo que é preciso, além disso, requer o uso do *to*, marcador de infinitivo, mais o verbo na forma básica, ou seja, Jorge deveria ter utilizado *need to have communication*. Questões como essa, muitas vezes passam despercebidas pelos aprendizes de língua, considerando que na LP o infinitivo é marcado pelas desinências –ar, –er ou –ir. Já na LI, além da marcação do infinitivo pela partícula *to*, é possível ainda formá-lo com o gerúndio (-ing) ou ainda, simplesmente, com o verbo apenas. No caso em tela, a formação do infinitivo com o *to* está mais relacionada com uma exigência do verbo *need*. O mesmo se atribui ao que está na linha 16 para *need know* que também deveria ter o acréscimo de *to* e na reescrita teríamos *need to know*.

Na linha 11, para a sentença *the facebook have more of 70 millions profiles* temos algumas considerações: o uso do artigo definido *the*, o emprego do verbo *have* e o uso da preposição *of*. Em relação a primeira questão, o uso do artigo é desnecessário, uma vez que a palavra Facebook pode ser classificada como substantivo próprio, uma vez que nomeia a substantivo comum *site*. Assim, de acordo com a regra para o uso de artigos definidos (determinantes), estes não são usados diante de nomes próprios, portanto, Jorge deveria dispensá-lo do emprego nesta sentença frase. Em seguida, observa-se que ao invés do uso do verbo na terceira pessoa *has* em concordância com o sujeito, ele optou pelo uso de *have*. A

terceira questão refere-se ao uso da proposição *of* ao invés de *than*, considerando o uso do comparativo *more*, o uso deste é mais adequado que daquele. Por conseguinte, a sentença escrita por ele poderia ser reescrita desta forma: *Ø Facebook has more than 70 million profiles*.

Na linha 14 a situação é bem semelhante ao que encontramos na análise acima, pois trata-se também do uso do comparativo *I think the social- network isn't more important Ø the real life*, porém registra-se aqui apenas a ausência da preposição *than*, uma vez que determinante *the* pode ser mantido por se tratar de uma frase nominal onde seu uso pode ser considerado. Assim, a escrita adequada da sentença seria *I think the social- network is not more important than the real life*, isso já atualizando também a escrita do verbo *to be*, mencionado no início da análise para este texto, em sua forma completa.

Na sentença da linha 15, *the youngs and adults aren't have a good real life*, faremos destaque apenas para o uso do verbo, uma vez que já mencionamos a escolha lexical *youngs* (neste texto também ocorre na linha 13), em análises realizadas em outros textos. O uso do verbo auxiliar na sentença supracitada foi feito de forma inadequada, inicialmente, um erro elementar foi o uso da forma contraída em um texto que poderia ser considerado formal. Porém, a questão mais importante foi o uso do auxiliar *aren't (are not)* ao invés de *do not*, considerando que o verbo principal encontra-se em sua forma básica e refere-se presente simples. Portanto, a sentença adequada seria *the youngs and adults do not have a good real life*. Na LI a negação dos verbos além da partícula *not* conta, na maioria dos casos, com o uso de auxiliares, diferente da LP que majoritariamente tem a negação com o uso da palavra “não”. No processo de aprendizagem esta questão pode se configurar em uma dificuldade para o aprendiz diante de tantas escolhas até que ele compreenda a função de cada auxiliar.

### 3.2 OCORRÊNCIAS DE ERROS NO *CORPUS* DA PESQUISA

Embora reconheça-se que o erro faz parte do processo de aprendizagem de línguas, é importante conhecê-los e classificá-los para que se possa fazer uma intervenção adequada. Em consonância com a análise realizada, elaboramos um quadro resumo para identificação dos tipos de erros encontrados nos textos do *corpus* da pesquisa. Assim, é possível visualizar a partir destes dados gerados o que pode ser considerado ou não como influência da LM sobre a LE/LI.

As ocorrências encontradas nos treze textos foram transcritas para o quadro abaixo e classificadas em erros interlinguais, intralinguais e ambíguos. Além disso, foram atribuídos os níveis semântico, sintático e morfológico e ortográficos aos erros a que se referem.

QUADRO 3 - Ocorrências dos erros encontrados no *corpus* da pesquisa

Texto	Erros	Nível/Tipo
Texto 1	Interlinguais	Ortográfico: ausência do grafema <b>m</b> ( <i>communicate</i> )
	Intralinguais	Ortográfico: Uso de <b>don't</b> em textos formais.
	Ambíguos	Ortográfico: ausência do grafema <b>l</b> ( <i>surely</i> ) Sintático: Generalização do grau de superioridade ( <i>more slow</i> )
Texto 2	Interlinguais	Ortográfico: substituição do grafema <b>y</b> por <b>i</b> . ( <i>dinamism</i> )
	Intralinguais	Ortográfico: Uso da forma contraída do verbo to be ( <i>They're</i> (2 vezes) e <i>it's</i> )
Texto 3	Interlinguais	Semântico: Tradução literal ( <i>talking with</i> )
	Intralinguais	Morfológicos: Generalização dos substantivos em contáveis ( <i>times</i> ) Sintático: Alternância no uso do auxiliar ( <i>do</i> ao invés de <i>does</i> )
	Ambíguos	Ortográfico: ausência do grafema <b>l</b> ( <i>automatically, socially</i> )
Texto 4	Interlinguais	Sintático: omissão de sujeito ( <i>every Ø want</i> )
	Intralinguais	Morfológico: omissão do morfema-s ( <i>wants</i> ) Morfológico: generalização pelo uso de um marcador regular em lugar de um regular. ( <i>sitted</i> )
Texto 5	Interlinguais	Morfológico: pluralização do adjetivo <i>individuals updapet</i> .
	Intralinguais	Semântico: alternância de <i>to</i> para <i>for</i> ( <i>is essential for monitor</i> ); Sintáticos: uso indevido na ordem das palavras ( <i>are sites the most used today</i> ); Ortográfico: emprego de <i>updapet</i> ao invés de <i>update</i> .
Texto 6	Interlinguais	Sintático: uso indevido de ordem das palavras ( <i>The conversation face to face</i> )
	Intralinguais	Sintático: alternância do verbo <i>to be</i> ( <i>The social-networking sites to be present</i> ); Sintático: uso indevido na ordem das palavras <i>in the people's of all of the ages life</i> ; Semântico: alternância do uso superlativo pelo comparativo <i>the more used</i> ; Ortográfico: suprimiu erroneamente a letra <b>-m</b> ( <i>the</i> ao invés de <i>them</i> ); Semântico: o uso da forma alternada do verbo (uso do verbo <i>have</i> ao invés de <i>there is</i> ); Semântico: não distinção lexical <b>for the internet even</b> ; Sintático: uso indevido na ordem das palavras ( <b>for the internet even</b> ) Morfológico: formas alternadas (permuta do pronome pessoal <i>we</i> pelo pronome <i>it</i> ) Sintático: uso indevido na ordem das palavras ( <b>It is can talk also</b> )
	Ambíguo	Sintático: uso indevido na ordem das palavras (uso do advérbio <b>already</b> em ordem incorreta);



		Sintático: omissão de pronome após o verbo. ( <i>people prefer Ø</i> )
Texto 7	Interlinguais	Morfológico: pluralização de adjetivo com acréscimo do morfema <i>-s</i> ( <i>different</i> ); Sintático: adição do artigo <i>the</i> ( <i>in the Brazil</i> ); Ortográfico: ausência do grafema <i>m</i> ( <i>communication</i> )
	Intralinguais	Semântico: uso de forma alternada de elementos da mesma classe ( <i>your</i> por <i>their</i> ); Sintático: omissão da conjunção <i>and</i> ; Sintático: alternância da forma <i>have</i> para <i>has</i> ( <i>They has more courage</i> )
Texto 8	Interlinguais	Semântica: escolha lexical inadequado ( <i>knows how to use</i> ao invés de <i>know what using</i> )
	Intralinguais	Sintático: forma alternada pela permuta de elementos da mesma classe ( <i>This sites</i> ao invés de <i>These sites</i> ); Sintático: forma alternada pela permuta das formas do verbo <i>to be</i> ( <i>are</i> ao invés de <i>is</i> );
Texto 9	Interlinguais	Semântico: não distinção lexical ( <i>are staying day after day</i> ) Sintático: adição do artigo <i>the</i> ( <i>the people's life</i> ) Ortográfico: omissão do grafema <i>-l</i> ( <i>ilusion</i> )
	Intralinguais	Sintático: forma alternada pela permuta de elementos da mesma classe ( <i>this</i> ao invés de <i>these</i> ).
Texto 10	Intralinguais	Semântico: uso indevido da ordem das palavras ( <i>a communication form</i> )
	Ambíguos	Morfológico: generalização do plural dos substantivos com acréscimo do morfema <i>-s</i> ( <i>of youngs</i> )
Texto 11	Intralinguais	Sintático: forma alternada pela permuta de pronomes ( <i>she</i> ao invés de <i>it</i> ; <i>they</i> ao invés de <i>their</i> )
Texto 12	Interlinguais	Sintático: omissão do sujeito <i>so Ø prefer</i>
	Intralinguais	Semântico: não distinção lexical ( <i>Knew/meet</i> ) Semântico: generalização do comparativo e superlativo ( <i>It is most easy</i> ) Sintático: adição de preposição ( <i>to home</i> ) Semântico: escolha lexical inadequada ( <i>New/news</i> ) Morfológico: generalização de plural ( <i>Friends news</i> ) Semântico: não distinção lexical ( <i>Friends news</i> ) Sintático: uso indevido da ordem das palavras ( <i>Friends news</i> )
	Interlinguais	Morfológico: pluralização de adjetivo com acréscimo do morfema <i>-s</i> ( <i>uncountables friends</i> ) Sintático: adição de artigo ( <i>the facebook have more of</i> ) Sintático: uso de forma alternada do verbo <i>have</i> ( <i>the facebook have more of</i> ) Sintático: uso indevido da ordem das palavras em relação à posição do advérbio <i>now</i> ( <i>The young were and now are bigger adopted</i> ) Sintático: omissão do <i>more important Ø the real life</i>

Texto 13	Intralinguais	Sintático: generalização do comparativo e superlativo <i>the most important than other thing</i> Sintático: forma alternada de uso de pronome ( <i>your</i> ) Sintático: omissão da preposição <i>to</i> ( <i>need have, need know</i> ) Semântico: forma alternada de uso de auxiliares uso do <i>to be</i> ao invés de <i>do</i> ( <i>aren't (are not)</i> ao invés de <i>do not</i> )
	Ambíguos	Semântico: não distinção lexical ( <i>between</i> ) Sintático: generalização do plural dos substantivos e uso de forma alternada do verbo <i>to be</i> ( <i>youngs was</i> ) Semântico: não distinção lexical ( <i>bigger adopted</i> )

Fonte: *Corpus* da pesquisa

O quadro acima apresenta um panorama geral das ocorrências registradas e analisadas, ao todo foram 64 erros encontrados nos 13 textos. No quadro abaixo, apresentamos em números tais ocorrências.

QUADRO 4 - Ocorrências dos tipos e níveis de erros

	INTERLINGUAIS	INTRALINGUAIS	AMBÍGUOS	TOTAL
Ortográficos	4	4	2	<b>10</b>
Sintáticos	9	17	4	<b>30</b>
Morfológicos	3	4	1	<b>8</b>
Semânticos	3	11	2	<b>16</b>
Total	<b>19</b>	<b>36</b>	<b>9</b>	<b>64</b>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Com base no quadro apresentado de forma mais objetiva, observa-se que dentre os erros encontrados, segue a sequência: em relação ao tipo de erro, destaca-se os intralinguais, ou seja, aqueles que não tem relação ou influência da LM com 36 ocorrências. Em seguida, registrou-se 19 ocorrências para os erros do tipo interlinguais, que são os considerados com interferência direta da LM. E, finalmente, registrou-se 9 ocorrências para os erros considerados ambíguos, que são os que podem ser tanto realizados por crianças aprendizes da LM quanto pelo aprendiz de Língua Inglesa como Língua Estrangeira.

Em relação aos níveis dos erros, foram realizadas as seguintes ocorrências: primeiramente 30 ocorrências do nível sintático, sendo predominante os erros do tipo intralinguais. Em seguida, observa-se o registro de 16 erros no nível semântico, no qual há também a predominância de erros do tipo intralinguais. Na sequência, apresenta-se a

ocorrência de 10 erros de nível ortográficos, para os quais 4 são do tipo interlinguais, 4 do tipo intralinguais e 2 erros do tipo ambíguo. Finalmente, apresenta-se os 8 erros no nível morfológico 8 para os quais foram registradas 3 são do tipo interlinguais, 4 tipo intralinguais e 1 ocorrência para erro do tipo ambíguo.

Corroborando com os resultados preliminares na etapa de qualificação, confirmou-se os resultados parciais que apontavam maior incidência de erros de nível sintático. Quanto aos tipos de erros, embora predominantemente neste *corpus* tenham sido apontados os erros do tipo intralinguais, não invalida o resultado e incidência de 19 ocorrências de erros do tipo interlinguais que apontam que há influências. No Quadro 1, observa-se que dos 13 textos analisados somente os Textos 10 e 11 não apresentaram ocorrências de erros do tipo interlinguais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção escrita faz e sempre fará parte da vida do acadêmico de Letras, principalmente no que se refere aos gêneros que são comuns ao meio no qual estão inseridos. Para esta pesquisa, buscou-se analisar o *corpus* constituído por textos produzidos em Língua Inglesa cujos participantes foram acadêmicos de Letras. Para tanto, procedeu-se à análise qualitativa de treze textos para apresentação de resultados da pesquisa. O objetivo deste estudo pautou-se na análise sobre a influência da Língua Materna nos textos escritos em Língua Inglesa dos alunos do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente.

Buscou-se a partir da Linguística Contrastiva, sendo esta considerada uma subárea da Linguística Aplicada, considerando conceitos do modelo da Análise de Erros, bem como do de Interlíngua, assegurar elementos que nos subsidiassem responder às questões que nortearam a pesquisa acerca da verificação das marcas de interferência nos níveis semântico, morfológico, sintático ou mesmo ortográfico. Já na fundamentação teórica, procurou-se apresentar os tipos de erros, bem como conceitos basilares para compreender qual o papel do erro no ensino-aprendizagem de línguas.

Considera-se que o *corpus* constituído possibilitou a geração de dados para o trabalho no levantamento de questões relevantes concernentes à pesquisa realizada. Espero ter contribuído com uma reflexão que contemplasse elementos relacionados à escrita em Língua Inglesa, uma vez que os participantes desta pesquisa serão habilitados e licenciados a trabalhar com os dois códigos linguísticos, ou seja, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, de acordo com o mencionado no objetivo do Projeto Pedagógico de Letras. Assim, espera-se que tais alunos não apenas entrem para a vida profissional atuando nas áreas que o diploma lhes confere, mas também prossigam com estudos de pós-graduação, nos quais certamente serão requeridos a ter uma escrita formalmente estruturada, coerente e coesa.

Em relação às análises depreendidas e que foram consubstanciadas, apontou-se questões relevantes no que se refere à influência da Língua Materna sobre Língua Estrangeira, no caso, a Língua Inglesa. Na análise, buscou-se com base nos apontamentos de Figueiredo (1997) classificar os erros em interlinguais, intralinguais e ambíguos. Como resultado, constatou-se que mais do que erros que possam ser influenciados pela LM (interlinguais), predominantemente no *corpus* analisado, encontrou-se erros intralinguais que são os que resultam do ensino-aprendizagem de uma língua-alvo e que não refletem a influência da LM do aprendiz de línguas na LE. Este resultado, no entanto, não desconstruiu o fato de existir erros cometidos por influência da LM, mas aponta a necessidade da realização de um trabalho

mais efetivo com vistas a contribuir com os conhecimentos linguísticos dos alunos de graduação, não somente no que concerne à orientação de como escrever textos mais formais como os gêneros adotados na academia, mas também de melhorar as habilidades de compreensão e produção oral, bem como as de compreensão escrita.

Entendo que a partir deste trabalho tenha se conseguido responder às questões que o nortearam uma vez que, foi possível confirmar que nos textos escritos em Língua Inglesa pelos participantes da pesquisa, há a existência de marcas de interferência nos níveis semântico, morfossintáticos (morfológicos e sintáticos) e ortográficos, bem como foi possível identificar quais as ocorrências destas marcas. Verificou-se também quais os tipos de erros e níveis mais recorrentes cometidos pelos aprendizes de línguas. Além de confirmar que a Análise de Erros, um dos modelos da Linguística Contrastiva, mesmo com algumas restrições por parte de alguns teóricos, contribuiu para o alcance dos resultados.

É evidente que muitas questões não foram discutidas no âmbito da pesquisa por questão de foco, mas é possível apontar caminhos para futuras reflexões que possam, não somente realizar análises propriamente ditas, mas possibilitar a reflexão de como dar o *feedback* para o aprendiz de língua, principalmente, se for levado em conta que este aprendiz é também um futuro professor e que necessita lidar com questões como estas como profissionais.

Ainda nesta perspectiva de apontar novos caminhos é importante vislumbrar num horizonte, um estudo que contemple não somente a escrita como habilidade de uma língua, mas que possa suscitar o engajamento no sentido de apontar para um letramento acadêmico tanto nos textos produzidos na Língua Materna quanto os produzidos na Língua Inglesa.

Retomando o que foi preconizado no Projeto Pedagógico de Curso acerca do domínio dos dois códigos linguísticos, é necessário considerar que mesmo que os participantes da pesquisa estivessem cursando os períodos finais da graduação e nos seus questionários de perfil tenham se auto classificado como nível intermediário, reconhece-se que o nível de proficiência linguística em que se encontram ainda carece avançar e alcançar os objetivos propostos nas ementas das disciplinas de Língua Inglesa do Curso. Pois, a partir do que foi apresentado nas análises e nos conceitos que subsidiaram este trabalho como, por exemplo, o de Interlíngua, verificou-se que muitos deles parecem ainda estar neste processo de transição, considerando as estratégias utilizadas na produção escrita que foi proposta.

Além disso, reconhece-se que é preciso dar maior importância para a habilidade da escrita na língua estrangeira, buscando compreender todos os processos pelos quais os alunos possam passar durante a aprendizagem de um idioma estrangeiro combinada a uma formação de professor dessa mesma língua. Por outro lado, cabe também uma reflexão acerca da

concepção de ensino de língua contida no documento que rege o curso e que a partir de uma análise de necessidade, a proposição de uma reformulação do mesmo possa ser considerada.

Nesta perspectiva, considera-se não somente o papel do acadêmico de enfrentar o desafio de construir sua identidade como tal à medida que se assume como membro de uma comunidade acadêmica e que, ao estar inserido deva corresponder aos requisitos que lhe são cobrados, mas também o papel do docente que neste contexto deve orientar e auxiliar o acadêmico na construção de sua identidade. Neste sentido, buscar meios de prover a atuação de ambos no caminho do letramento acadêmico tanto na LM quanto na LI, é reconhecer a dinâmica dos papéis de cada um.

Finalmente, afirmamos que a preocupação aqui apontada é lícita não somente aos professores de línguas, mas de todos os outros nas mais distintas áreas que contribuem com o processo de ensino dos alunos de graduação do Curso de Letras, já que desdobram-se na proficiência linguageira dos estudantes, sobretudo em relação à produção escrita que de alguma maneira deve apontar como um meio de interação social.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método a prática docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, jan./jun. 2015, p.25-41.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- ANTUNES, I. **Análise de Textos Fundamentos e Prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BASTOS, H. M. L. **A escrita no ensino de uma Língua Estrangeira: reflexão e prática**. In Paiva, V.L.M. (org.) **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. UFMG. Pontes, 1996.
- CORDER, S. P. **Error Analysis and Interlanguage**. Londres: Oxford University, 1974.
- \_\_\_\_\_, S. P. [1967] **The significance of learner's errors**. In: RICHARDS, J. C. (ed.). **Error Analysis-Perspectives on second language acquisition**. 13. ed. Singapore: Longman Singapore Publishers, 1994. p. 19-27.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- DURÃO, A. B. A. B. (Org.) **Linguística contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.
- ELLIS, R. **Second Language Acquisiton**. New York: Oxford University Press, 1998.
- \_\_\_\_\_, R. **The Study Language Acquisiton**. New York: Oxford University Press, 1999.
- \_\_\_\_\_, R. **Understanding Language Acquisiton**. New York: Oxford University Press, 1994.
- FERNÁNDES, G. E. **Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações**. Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 6/2, p.101-118, dez. 2003.
- FIGUEIREDO, F. Q. de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. B. **Theory & Practice of Writing**. Longman, 1996.
- ILARI, R. O Estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2009. v. 3. p. 53-92.

JOHNSON, A. M. **Approaches to research in second language learning.** New York; London: Longman, 1992.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: TESOL Quarterly 28, 1994, p. 27-48.

LADO, R. **Linguistic across culture.** Anna Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LEFFA, J.F. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, J.F.(Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006, p. 12-30.

MAIA, A. M. B. **Os Erros de Interlíngua na Produção Escrita da LE (inglês):** um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal. Brasília, 2009. 149 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada- MLA, Universidade de Brasília, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental:** um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2009.

NAULT, D. **Going global:** Rethinking culture teaching in ELT contexts. Language, Culture and Curriculum, Vol. 19, No. 3, 2006, p.314-328.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês:** teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

NUNAN, D. **Research methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

RICHARD, J. C. A non-contrastive approach to Error Analysis. In: RICHARD, J. C. (org.) **Error Analysis-Perspective on Second-Language Acquisition.** UK: Edit. Longman, 1994, p. 172-188.

RIZZATTI, M. E. C. **A produção do texto acadêmico:** caderno pedagógico, versão I. Florianópolis: CEAD, 2002.

PARROT, M. **Grammar for English Language Teachers.** United Kingdom: Cambridge University Press, 2000.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua em El Marco da La Lingüística Contrastiva.** Madri: Ed. Sintesis, 1993.

\_\_\_\_\_, I. **Linguística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madri: Arco/libros, 1999.



SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. Trad. Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Beinkstein. São Paulo; Cultrix, 1975.

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

SKINNER. **Sobre o behaviorismo**. (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Cultrix, 2006. (Trabalho original publicado em 1974).

UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesas e Língua e Literatura Inglesa**. Colegiado de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. Humaitá - Amazonas, 2010.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2 ed., 2005.

## APÊNDICE - QUESTIONÁRIO DE PERFIL/INVESTIGATIVO<sup>14</sup>

Prezado (a) aluno (a),

Gostaria de convidá-lo (a) para participar de minha pesquisa de mestrado que está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na área de concentração de Estudos da Linguagem. O projeto pretende analisar as influências da Língua Materna na produção escrita na Língua Inglesa. Asseguro que na divulgação dos resultados sua identidade será preservada.

Atenciosamente,  
Laura Miranda de Castro

<b>PARTE I</b>
1 Nome:
2 Sexo: ( ) F ( ) M <span style="margin-left: 200px;">3 Idade:</span>
4 Qual o período/semestre que cursa na UFAM?
5 Você já cursou todas as disciplinas de Língua Inglesa previstas na matriz curricular de seu curso? ( ) sim ( ) não
6 Das línguas estudadas no seu curso, com qual você mais se identifica? ( ) Língua Portuguesa ( ) Língua Inglesa Obs: Caso sejam as duas, assinale as duas.
<b>PARTE II</b>
1 Como você avalia seu desempenho nas disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa? ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Fraco
2 Você que considera a leitura pode influenciar na habilidade na escrita? ( ) Sim ( ) Não
3 Você se considera um leitor assíduo? ( ) Sim ( ) Não 3.1 Caso não se considere um leitor assíduo, quais motivos o impedem de ler com frequência? ( ) Não tem tempo ( ) Não adquiriu gosto pela leitura ( ) É difícil se concentrar Outros:
4 Além dos textos acadêmicos, que tipos de leitura você realiza?
5 No que se refere à escrita de textos em Língua Portuguesa, você se considera: ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Fraco
6 Quais gêneros textuais (carta, e-mail, ensaios, artigos científicos, etc.) você escreve com frequência, seja na sala de aula ou fora dela na sua Língua Materna?

---

<sup>14</sup> Instrumento elaborado pela Profa. Laura Miranda de Castro, em julho de 2013, com base em Monteiro (2009).

<p>7 Em relação à Língua Inglesa, você tem contato com outros recursos didáticos além dos trabalhados em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não  Se sim, quais? _____</p>
<p>8 Como você classifica seu interesse pela Língua Inglesa?  ( ) muito interessado ( ) interessado ( ) pouco interessado ( ) não há interesse</p>
<p>9 Como você considera seu nível de proficiência na Língua Inglesa:  ( ) básico ( ) intermediário ( ) intermediário alto ( ) avançado</p>
<p>10 Como você classifica o seu nível de leitura na Língua Inglesa?  ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Fraco</p>
<p>11 Em relação à escrita em Língua Inglesa, você considera sua habilidade:  ( ) Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Fraca</p>
<p>12 Que tipo de estratégia você utiliza quando produz textos em Língua Inglesa?  ( ) Escreve na Língua Portuguesa e traduz para Língua Inglesa.  ( ) Planeja a escrita na Língua Portuguesa e passa para a Língua Inglesa.  ( ) Utiliza o dicionário como apoio para poder escrever.  ( ) Tenta organizar as ideias em inglês.  ( ) Outras _____</p>
<p>13 Você considera que a sua habilidade de escrita na sua Língua Materna, no caso a Língua Portuguesa, exerce algum tipo de influência na produção dos textos que produz em Língua Inglesa?  ( ) Sim ( ) Não  Se sim, quais seriam?</p>
<p>14 Quais gêneros textuais você tem mais facilidade de escrever na Língua Inglesa?</p>

## ANEXOS - TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA INGLESA

## ANEXO 1 - TEXTO 1

## English Writing

Student: MiguelTexto: 1

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twitter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

If we could make a provision about in what people usually spend their time, surely we'll find that they spend their time in the internet, mainly in the social networks.

5 There are people who stay 12 hours a day in front of the computer, just talking with real and virtual friends and sharing all kind of things with them.

10 With this new life style, the social networks brings problems too. One of them is that people don't develop their social life, they don't know the people in fact, the children don't play with their friends as it happened in the past.

15 The results of this new tendency are universal, such as: people are getting fat, more depressed, shy and unhappy. Researches show that people feel sad in the social networks because the events are very fast, they feel different kinds of emotions in seconds, different of the real life where the things are more slow.

20 Finally, beside the new ways to make friends and communicate with them, the distances shorter, there are many problems with them too. People need to make their time divided with both activities. They need to communicate faster, but the human warm is necessary too.

## ANEXO 2 - TEXTO 2

## English Writing

Student : CristinaTexto: 2

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twitter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

5 Facebook and twitter are two possibilities to spend time when people have free time and mainly to communicate with friends, relatives and people at work. They're ways to know a person's social life. Perhaps, by them it's possible to know person's characteristics, because people put ideas, events, bad and good things ~~are~~ to everybody in the network. This is not a way to substitute real social life, but sometimes is easier talk to a friend without ~~be~~ leaving home.

10 The social-networking sites could help us to understand news, people and all the events in the world, but there is a limite to do this. Even though social-networking sites could not interfere ~~the~~ real social life, they have a great power among people. So, they're important but they aren't enough. People have to have good relations with other people. By this way, the social-networking sites are other possibilities to add dinamism to ~~the~~ people social life.

15 It is impossible to have real friends if we do not have a conversation with them face-to-face and if we do not have a real social life: people need to work, talk to colleagues date and have friends. So, the social-networking sites could not substitute the real social life because there is a link between both.

20

25

ANEXO 3 - TEXTO 3

English Writing

Student: Júlio

Texto: 3

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twitter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

5

The social-networking sites are very common in life of the people. Many people spend their times in front of the computer, talking with their friends, relatives or relationships. The Facebook is the most famous social-networking in the world.

10

In this social-networking, the people describe their moments, because the main Facebook's question is "What are you thinking about?", in this moment, it's automatically making the people share their feelings to other people, from different places around the world.

15

The social-networking sites don't bother or interfere in person's life, it only presents a new experience in life there, a experience of the "new socialization, a virtual socialization. This new experience don't change the person's real life.

20

The virtual world isn't better the real world, it's only a new way that the people find to connect with other people from different places.

25

## ANEXO 4 - TEXTO 4

## English Writing

Student: GabrielTexto: 4

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twiter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

### The impacts of the internet in our behavior.

Nowadays we live in a world full of information where every-  
 5 one. The internet became an option or an obligation  
 to get all "knowledge" you want. It is becoming more  
 and more important for nearly everybody as it is  
 one of the newest and most forward-looking media  
 because of its facility to deal with it or not.

10 That facility has attracted more people to use the  
 internet. Children, teenagers, young and adult people are  
 using more ~~the~~. But we should think about positive  
 and negative aspects of that. How they influence in our  
 life and what impacts ~~it has~~ they have in our social  
 behavior.

15 In fact, the internet has two faces and we must  
 know which one we must use. A good or bad face. For  
 example: if you use it being careful, probably you are  
 doing the right thing. Work and study on the internet  
 has become more common and it can be a good  
 20 thing if you do not spend half of your daily time.

25 Maybe one of the most negative aspects of the  
 internet in our life is surely its influence in our  
 behavior. Many times people have a behavior ritted on  
 in front of a computer and another way completely  
 different in reality.

(~~However~~) Although the internet may have a bad  
 side and a good, we should decide how we're going to  
 use that. How its influence in our life and behavior and  
 nobody will be able to say it to us than us. So, what  
 impacts the internet has in your life?

## ANEXO 5 - TEXTO 5

## English Writing

Student : NancyTexto: 5

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twiter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

Modern world

In the modern world the use of technology is essential for monitor the changes occurring in time. The facebook, Twiter, Myspace and orkut are sites the most used today to know and meet new peoples.

The social networks are used by people of different ages and serve as a way to keep individuals updated on the events in quickest way. Be connected to a way of being upgraded and provided with other people, but, beyond that is a way to have a good job.

There is also the downside of social networks, because, there are sites that aren't trustworthy as profiles and websites created that sometimes aims to steal personal information.

Therefore, the social networks have their points positive and negative and should be used correctly, so that the individual can keep up with the modern world.



## ANEXO 6 - TEXTO 6

## English Writing

Student: LuisaTexto: 6

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twitter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

5 The social-networking sites to be present in the people's of all of the ages life. Now the large majority of the population possesses social net, the more used are facebook and twitter and the most frequent users are the young.

10 Those sites are necessary, because through the we can make new friends and have people that date for the internet even. It is can talk also with friends and relatives that live far. But we can't leave that those sites interferes in our social life.

15 The social-networking sites already are doing part of the life of many young, some pass 24 hours connected and they forget about the social life. The conversation face to face is disappearing already because the people prefer if it communicates for those sites and nowadays it is difficult to find somebody that doesn't possesses some type of social net.

20

25

## ANEXO 7 - TEXTO 7

## English Writing

Student: MarinaTexto: 7

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twiter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

### The communication

nowadays the people are connecting social-networking, this people spend many times in front of computers, the people always write about your life, problem, romance, loves, they has more courage talk about other things when are connecting.

In the Brazil 40% population has computers in your house and frequently <sup>they</sup> are talking. Different's people in the different's countries are meeting, this is more easy because all are connecting.

The communication is very important in our lifes because you people of the different's culture possibility new gain.

ANEXO 8 - TEXTO 8

<b>English Writing</b>	
Student : <u>Diana</u>	Texto: <u>8</u>

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twiter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

5 The social-networking sites are a new and the  
biggest communication way in this century. This  
sites most times are considered a substitute for  
a real social life, but are our responsibility  
to know what using this new communication ways.  
The social-networking sites can be a way to close  
people around the world.  
10 The most of the new technologies are good for  
our relationships, consist in to us know what  
using it.  
15  
20  
25

## ANEXO 9 - TEXTO 9

## English Writing

Student: HugoTexto: 9

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twiter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

SOCIAL-NETWORKING SITES

5 THE SOCIAL-NETWORKING SITES ARE STAYING DAY AFTER DAY MORE POPULAR AND WITH THIS MORE IMPORTANT IN THE PEOPLES LIFE. MANY MEN, WOMEN AND CHILDREN HAVE A FACEBOOK OR TWITER COUNT AND SPEND A LOT OF TIME IN THIS SITES. BUT, ~~IS~~ IS THIS A GOOD THING OR A BAD THING?

10 FACEBOOK AND TWITER CAN BE A NEW YOUNG PERSON'S SOCIAL LIFE FOR MANY PEOPLE, BUT THEY CAN ALSO DESTROY THE REAL SOCIAL LIFE IN THE SOCIETY. YOU CAN DO MANY NEW FRIENDS ALL DAY IN FACEBOOK, BUT THEY ARE NOT REAL.

15 THE SOCIETY NEEDS MORE PERSONAL RELATIONSHIPS. WE NEED A REAL SOCIAL LIFE TO LIVE A BETTER LIFE. FACEBOOK IS AN ILLUSION AND CAN BRING MANY PROBLEMS FOR YOUR LIFE.

20

25

ANEXO 10 - TEXTO 10

<b>English Writing</b>	
Student: <u>Natália</u>	Texto: <u>10</u>

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twitter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

5 Today, the social-networking are very present on  
the life of youngs. The most of youngs have social-  
networking, just the facebook or twitter, or the two.  
10 This social-networking is a communication form  
very used by youngs, if this, its makes the youngs  
staying connected twenty-four (24) hours on day. That  
form of communication only change the real life,  
this is, adding the life of youngs (if form excessi-  
ve form used), because, to make the youngs.  
15  
20  
25

## ANEXO 11 - TEXTO 11

## English Writing

Student: ArielaTexto: 11

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twitter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

Today, so many youngs have access the internet. She came to many important in life of this youngs. Years ago their use the internet for search details of school, but today their use more for social community, like "Facebook, Twitter, Skype", and more. But the most of moment is the great internet for cellpans, like apps of "Facebook, Instagram, Whatsapp, and more". Their stay connect in internet 24 hours for day. And for this have two sides, and opinions, different about this, because for one side the internet is good for many things, she helps us in the communication about world. But for another side, she to be do the youngs don't have social life. And one of big responsibility is the social networks, like "Facebook" a website about relationship, where not just use the internet. But in the another rights point, the internet, is help sometime this youngs in writing English. Many teachers use this for a favor course and they our students where their learning of the another way, with attractive programs of internet, doing the students like more the your class. So this side is good. So, the internet is good in some times, and bad in sometimes points, so we do use like good in your life, not like prison.

ANEXO 12 - TEXTO 12

English Writing	
Student: <u>Adriana</u>	Texto: <u>12</u>

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twiter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

A social life

I think many people had a social life only for social-networking. Because nowadays the persons are most interesting in work than social life

The people are tired, so prefer talking by social-networking than personally. It is most easy, because the persons don't need go out to home for know friends needs.

The internet is important when the people use it to do good things.

5  
10  
15  
20  
25

## ANEXO 13 - TEXTO 13

## English Writing

Student: JorgeTexto: 13

Theme: Social-Networking Sites

Think about social-networking sites such as Facebook and Twitter. Do they enhance a young person's social life or serve as a substitute for a real social life? Compose an essay in which you develop your point of view on this topic. Support your position with arguments and examples drawn from your reading, studies, experience, and observations.

(Based on: <http://grammar.about.com/od/developingessays/a/SATtopic1.htm>)

Internet and social-networks: a need or a pleasure?

- Today, we're in years that the communication between the peoples is the most important than other things in our life.
- When the internet started young activities, the world had already had many ways of communication but the internet changed the meaning and the ways of give and have information.
- In the year 2000 came the social-networks: a person had friends, and this friends had other friend. the youngs was and now are the bigger adopeded of the socials-networks because they have / had incontables friends around the world and need have communication.
- In Brazil, the Facebook have more of 70 millions profiles, that peoples want meet a boy/girlfriend, a partner, a new friends or a job. And we know in this age the youngs spend about 15-20 hours in front of the computer and this is dangerous because I think the social-network isn't more important the real life, the youngs and adults aren't have a good real life.
- Then the internet and social-networks are important but the peepes need know how use this way of communication with moderation.