



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA

**O ERRO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS-LE: UMA ANÁLISE DA
INTERLÍNGUA ESCRITA DE ALUNOS DO NÚCLEO DE LÍNGUAS DA UECE**

FORTALEZA

2009

CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA

**O ERRO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS-LE: UMA ANÁLISE DA
INTERLÍNGUA ESCRITA DE ALUNOS DO NÚCLEO DE LÍNGUAS DA UECE**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientação: Profa. Dra. Laura Tey Iwakami
Co-Orientação: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

FORTALEZA

2009

CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA

**O ERRO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS-LE: UMA ANÁLISE DA
INTERLÍNGUA ESCRITA DE ALUNOS DO NÚCLEO DE LÍNGUAS DA UECE**

Dissertação submetida à Coordenação do
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística
Aplicada da Universidade Estadual do Ceará,
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Linguística Aplicada.

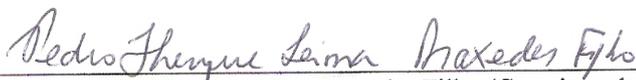
Orientação: Profa. Dra. Laura Tey Iwakami
Co-Orientação: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima
Praxedes Filho

Aprovada em 14/09/2009

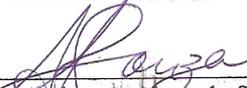
BANCA EXAMINADORA



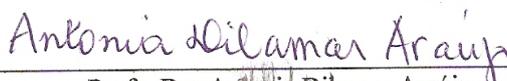
Profa. Dra. Laura Tey Iwakami (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará



Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (Co-orientador)
Universidade Estadual do Ceará



Prof. Dr. Anderson Alves de Souza
Universidade Federal da Paraíba



Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará



Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação: "O ERRO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS-LE: UMA ANÁLISE DA INTERLÍNGUA ESCRITA DE ALUNOS DO NÚCLEO DE LÍNGUAS DA UECE "

Autora: Cristiane Rodrigues Vieira

Orientadora: Profa. Dra. Laura Tey Iwakami

Co-orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Laura Tey Iwakami – IES/UECE
Presidente

Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – IES /UECE
Vice-Presidente

Prof. Dr. Anderson Alves de Souza – IES/UECE
1º Examinador

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo – IES/UECE
2º Examinador

DATA DA DEFESA: 14 de setembro de 2009.

À minha avó, Francisca Andrade (*in memoriam*), por ter
me apresentado e ensinado as letras do alfabeto com
tanta dedicação.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Otílio e Vilany, por não terem medido esforços para educar seus filhos e terem acreditado, desde cedo, que o conhecimento é um bem de valor inestimável.

Aos professores do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA), por terem concordado, unanimemente, com a minha liberação para cursar o Mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Laura Tey Iwakami, por seu acompanhamento na produção deste trabalho.

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, por ter aberto sua biblioteca e feito sugestões enriquecedoras para este trabalho.

Aos meus colegas da URCA, Profa. Ms. Maria Lúcia Agra de Souza e Prof. Ms. Raimundo Luiz do Nascimento, pela leitura do meu anteprojeto e pelas contribuições significativas para seu aperfeiçoamento.

Ao meu amigo, Prof. José Raymundo de Figueiredo Lins Jr., pelo incentivo em todas as fases do curso, pelos empréstimos de livros, pelas discussões acadêmicas e, sobretudo, pela confiança e amizade.

Ao meu amigo e colega de profissão, Prof. Ms. Vilmar Ferreira de Souza, pelas discussões linguísticas, pela amizade sincera e ajuda nos momentos difíceis.

Aos professores de inglês do Núcleo de Línguas da UECE - Sara Bevenuto, Fagner Geison Silveira e João A. P. Ribeiro Neto - por terem permitido a coleta de dados com seus alunos e pela disponibilidade em atender-me.

Aos alunos dos semestres II, IV, VI e VII do Núcleo de Línguas da UECE, pela autorização do uso de seus textos para a realização desta pesquisa.

Aos professores Glen Edward Harvey e Willis Edwin Poole, por terem identificado os erros nos textos dos alunos.

Ao Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo da Universidade Federal de Goiás (UFG), por ter, solicitamente, esclarecido dúvidas sobre a categorização dos dados.

À Profa. Ms. Nandi Rigueiro, da *State University in New York (SUNY)*, por ter revisado a reconstrução das frases do *corpus* deste trabalho.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (FUNCAP), pelo apoio financeiro.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, pelo esforço despendido para repassar conhecimento e aprimorar a habilidade investigativa dos alunos-pesquisadores ao longo dos anos.

A todos os meus colegas do Mestrado, pelas horas em que dividimos nossas angústias, mas, principalmente, pelas incontáveis horas de descontração.

E por fim, a todos os professores que tive ao longo da minha vida, por me terem feito, de uma forma ou de outra, gostar de aprender.

RESUMO

Os erros de aprendizes de língua estrangeira têm interessado a muitos pesquisadores e profissionais de ensino nos últimos quarenta anos, principalmente depois que Corder (1974) defendeu a importância deles para o ensino-aprendizagem de línguas. Pesquisas apontaram que uma interlíngua possui estruturas advindas dos conhecimentos da língua materna do aprendiz, de hipóteses sobre a língua estrangeira que ele estuda, e de elementos próprios que não pertencem à língua materna, nem à língua estrangeira. Pesquisar sobre os erros dos aprendizes é importante, pois possibilita o aprimoramento da prática dos professores de línguas e também permite que os aprendizes se conscientizem sobre os processos que influenciam sua aprendizagem. O objetivo deste trabalho é estudar a interlíngua escrita de alunos de inglês-LE do Núcleo de Línguas da UECE em quatro momentos distintos de sua aprendizagem a fim de descobrir que erros são mais frequentes em cada estágio de instrução – se eles são interlinguais, intralinguais ou ambíguos –, bem como explicitar possíveis indícios de fossilização em suas produções. Para atingir esse objetivo, conduzimos uma Análise de Erros através de uma pesquisa transversal exploratória descritiva, de caráter qualitativo e quantitativo. Seis textos escritos pelos sujeitos de cada estágio de instrução foram coletados, seus erros identificados, descritos e explicados a partir da taxonomia proposta por Dulay; Burt; Krashen (1982) e Faerch; Kasper (1983), reaplicada em Figueiredo (1997). Os resultados indicaram que a maioria dos erros cometidos pelos sujeitos são intralinguais, com 45,46% de todas as ocorrências, seguidos dos interlinguais, com 43,48%, e dos ambíguos, com 11,06%. Foram encontrados indícios de estruturas fossilizadas em todos os estágios de instrução, e, nos dois últimos, assumiram um caráter definitivo, pois os alunos certamente não terão tempo suficiente de exposição a *input* tendo em vista a desfossilização dessas estruturas. Porém, a fossilização aconteceu apenas no nível da competência linguística, e não na proficiência comunicativa, pois avaliadores nativos conseguiram compreender todos os textos escritos pelos sujeitos. A partir desses resultados, concluímos que fossilização não implica, necessariamente, em falta de proficiência comunicativa, haja vista a afirmação dos avaliadores de que compreenderam todos os textos.

Palavras-chave: Interlíngua, Análise de Erros, Fossilização, Aprendizagem

ABSTRACT

Foreign language learners' errors have been one of the major concerns of several researchers and teachers in the last forty years, especially after Corder (1974) claimed for their importance to the teaching and learning of languages. Investigations have pointed out that an interlanguage has structures which come from knowledge about the learner's first language, from hypotheses about the foreign language s/he is learning, and from unique elements which belong neither to her/his first language nor her/his foreign language. Researching on learners' errors is important because it makes it possible for language teachers to improve their practice, and it also allows students to become aware of the processes that influence their learning. This research aims at studying the written interlanguage of students of English as a Foreign Language from UECE's Language Center at four different moments over their learning *continuum* to find out which errors are the most frequent in each instruction stage – if they are interlingual, intralingual or ambiguous –, as well as to spot possible signals of fossilization in their texts. In order to attain such an objective, we conducted an Error Analysis by way of an exploratory and descriptive cross-sectional research, with qualitative and quantitative analyses. Six texts written by the subjects from each instruction stage were collected, their errors were identified, described and explained according to the taxonomy proposed by Dulay; Burt; Krashen (1982) and Faerch; Kasper (1983), reapplied in Figueiredo (1997). The results showed that the subjects' errors are mostly intralingual, totalizing 45,46% of all occurrences, followed by those that are interlingual, totalizing 43,48%, and by those that are ambiguous, totalizing 11,06%. Signals of fossilized structures were found in all instruction stages, and, within the last two, they assume a definite status since the students will certainly not have enough time to be exposed to *input* in view of defossilization of those structures. However, fossilization happened only at the level of linguistic competence, and not at the communicative proficiency level, as native raters managed to understand all texts written by the subjects. From these results, we concluded that fossilization does not imply, necessarily, lack of communicative proficiency, considering the raters' assertion that they understood all texts.

Key words: Interlanguage, Error Analysis, Fossilization, Learning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Divisão dos semestres e dos estágios de instrução.....	76
QUADRO 2 – Quantitativo de gênero e idade dos sujeitos por estágio de instrução.....	78
QUADRO 3 – nível de instrução formal dos sujeitos por estágio de instrução.....	78

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Resultados quantitativos relativos ao SII. Números absolutos e percentuais de erros do SII.....	112
TABELA 2 – Resultados quantitativos relativos ao SIV. Números absolutos e percentuais de erros do SIV.....	114
TABELA 3 – Resultados quantitativos relativos ao SVI. Números absolutos e percentuais de erros do SVI.....	116
TABELA 4 – Resultados quantitativos relativos ao SVII. Números absolutos e percentuais de erros do SVII.....	117
TABELA 5 – Resultados totais em números absolutos relativos aos estágios de instrução..	119
TABELA 6 – Resultados totais em números percentuais relativos aos estágios de instrução.....	119

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

ASL – Aquisição de Segunda Língua

DAL – Dispositivo de Aquisição da Linguagem

ELL – Estrutura Linguística Latente

EPL – Estrutura Psicológica Latente

GU – Gramática Universal

IL – Interlíngua

L2 – Abreviatura para Segunda Língua e Língua Estrangeira

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

SII – Segundo Semestre

SIV – Quarto Semestre

SL – Segunda Língua

SVI – Sexto Semestre

SVII – Sétimo Semestre

TIL – Teoria da Interlíngua

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE QUADROS.....	9
LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 BREVE RESENHA SOBRE A LÍNGUA DO APRENDIZ.....	19
2.1 Introdução.....	19
2.2 Justificativa para escolha dos termos ‘língua estrangeira’ e ‘aprendizagem’.....	19
2.3 A Linguística aplicada e os estudos sobre a língua do aprendiz.....	23
2.4 Análise Contrastiva e Behaviorismo.....	26
2.5 Análise Contrastiva e Mentalismo.....	30
2.5.1 Gramática Universal.....	32
2.5.2 Sequência natural de desenvolvimento.....	37
2.6 Interlíngua – A Língua do Aprendiz.....	40
2.7 Considerações finais.....	48
3 ANÁLISE DE ERROS.....	49
3.1 Introdução.....	49
3.2 Considerações sobre a Análise de Erros.....	49
3.3 Definição de erro ao longo dos tempos.....	51
3.4 Identificação e descrição do erro.....	53
3.5 Explicação do erro.....	54
3.5.1 Erros interlinguais.....	55
3.5.2 Erros intralinguais.....	63
3.5.2.1 Erros desenvolvimentais.....	63
3.5.2.2 Erros únicos.....	66
3.6 Erros ambíguos.....	69
3.7 Erros induzidos.....	72
3.8 Limitações da Análise de Erros.....	72

3.9 Considerações finais.....	74
4 METODOLOGIA.....	75
4.1 Introdução.....	75
4.2 Natureza da pesquisa.....	75
4.3 Contexto da pesquisa.....	75
4.4 Sujeitos da pesquisa.....	77
4.5 <i>Corpus</i> da pesquisa.....	79
4.6 Instrumentos de coleta de dados.....	80
4.7 Procedimentos de coleta de dados.....	81
4.8 Categorização dos dados e critérios de análise.....	81
4.9 Considerações finais.....	83
5 RESULTADOS DA ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> E DISCUSSÃO.....	84
5.1 Introdução.....	84
5.2 Considerações sobre os critérios adotados na análise.....	84
5.3 Erros interlinguais.....	86
5.4 Erros intralinguais.....	95
5.4.1 Erros desenvolvimentais.....	95
5.4.2 Erros únicos.....	103
5.5 Erros ambíguos.....	106
5.6 Resultados da análise por estágio de instrução.....	112
5.7 Resultado total da análise.....	118
5.8 Considerações finais.....	120
6 CONCLUSÃO.....	121
7 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	125
ANEXOS.....	130

1. INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar os erros cometidos por aprendizes de língua inglesa nasceu quando participávamos de um curso de Especialização em Ensino de Língua Inglesa na Universidade Regional do Cariri (URCA) no período de 2000-2001. Através da leitura de textos e discussões nas aulas da disciplina Metodologia do Ensino de Línguas, percebemos que o tratamento que dávamos aos erros cometidos por nossos alunos não só era insuficiente para ajudá-los a superar esses erros, como também não nos ajudava a melhorar nossa prática, pois, quase sempre, éramos intolerantes quando da ocorrência deles.

Muitos profissionais do ensino têm se deparado com situações difíceis (ou até constrangedoras¹) no momento em que precisam avaliar a produção textual de seus discentes e estas não atingem as expectativas do professor e deles mesmos. Concordando com Moita Lopes (1996) ao dizer que a Linguística Aplicada (LA) é uma ciência social, ou seja, ela direciona seus estudos para os problemas de uso da linguagem que os participantes de um dado discurso enfrentam em um contexto social, dentro ou fora do meio de ensino-aprendizagem, decidimos fazer esta pesquisa sobre os erros cometidos pelos aprendizes durante seu processo de aprendizagem de inglês-Língua estrangeira (LE).

Desde o seu surgimento, a Análise de Erros (AE) tem sido uma aliada importante para um melhor ensino e, possivelmente, uma melhor aprendizagem de L2², embora saibamos que, para muitos questionamentos, a AE não se tem mostrado tão eficiente, como por exemplo, para indicar uma rota natural de aprendizagem. Mas tanto para as pesquisas sobre aprendizagem de L2, como para a prática docente no contexto de sala de aula, a AE se faz necessária, pois é somente através da análise cuidadosa da produção oral ou escrita dos alunos – a sua interlíngua oral ou escrita – que se consegue saber o nível de desenvolvimento atingido por eles em cada estágio do *continuum* de aprendizagem.

Longe de ser um problema para o ensino-aprendizagem de L2, os erros podem se tornar aliados, ferramentas indispensáveis, para que o professor de línguas, no caso específico o de língua inglesa, entenda melhor como eles ocorrem na produção dos aprendizes numa sala de aula, onde o professor precisa estar atento a fim de verificar se seus objetivos estão sendo atingidos. Dessa forma, saberá que estruturas linguísticas já foram aprendidas por seus

¹ As situações as quais nos referimos dizem respeito a alunos adultos pagantes de um curso particular de línguas, interessados e motivados em aprender uma língua estrangeira, mas que terminam por não conseguir progressos significativos na aprendizagem dessa língua.

² Seguindo Praxedes Filho (2007), usamos L2 como abreviatura superordenada tanto para segunda língua como para língua estrangeira.

alunos e quais as merecedoras de explicação mais cuidadosa para que não sejam fossilizadas logo no início da aprendizagem e saberá, ainda, como rever a sua postura em relação à sua própria prática. Os alunos também serão beneficiados com os resultados da análise de seus erros, porque, através dessa análise, saberão se suas hipóteses sobre a língua que estudam estão corretas ou se ainda precisam de modificações, tornando-os mais conscientes sobre sua aprendizagem.

Os erros dos aprendizes têm desempenhado papéis diferentes ao longo dos últimos quarenta anos: de inimigos, na teoria behaviorista, a aliados, na concepção mentalista sobre a aquisição de línguas. Mesmo após os erros terem se tornado aliados, a aprendizagem de uma L2 é tão complexa que, – mesmo quando os professores seguem à risca os manuais de ensino, desenvolvendo toda uma metodologia contemporânea para o ensino de L2 ou se familiarizando com as teorias de aquisição de segunda língua (ASL), com as diretrizes da didática para o ensino de línguas e, também, com a AE –, há ainda certa inquietação por parte do professor no que se refere à ocorrência deles. Essa inquietação diz respeito aos motivos pelos quais eles acontecem, se os assuntos (gramaticais ou não) são exaustivamente trabalhados, seja em explanações, *drills* ou atividades em pares com diálogos modelos.

Quando o erro ocorre numa produção textual escrita ou oral, o posicionamento mais tradicional do professor é corrigi-lo tão logo ele seja identificado. Esse comportamento tem se justificado, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 114), pelo fato de haver uma educação de correção por parte do professor e, também, pela ênfase dada por alguns materiais didáticos de L2 mais tradicionais à eliminação do erro. Contudo, alguns professores, já familiarizados com teorias de ASL sobre que tratamento mais adequado deve ser dado aos erros dos aprendizes, especialmente da produção oral, preferem não corrigi-los por perceberem que eles não comprometem o entendimento do conteúdo exposto pelo aluno ou para não quebrar o fluxo de sua exposição. Mas deve-se considerar a possibilidade de que um ou outro aluno na sala perceba esse erro e até exija do professor uma resposta imediata para o que seja correto.

Os erros acontecem naturalmente porque são a refutação das hipóteses feitas pelo aprendiz sobre a L2, sejam elas baseadas na sua língua materna (LM) ou na própria L2 em questão. Alguns desses erros são superados porque o *input* recebido é suficiente para a re-elaboração das hipóteses. No entanto, outros merecem uma atenção mais cuidadosa, pois, devido ao *input* insuficiente, podem não ser superados e, conseqüentemente, fossilizados.

Durante o processo de aprendizagem de uma L2, o aluno passa por vários estágios para conseguir chegar ao final do *continuum* de aprendizagem. Ao longo desses estágios, a

língua produzida por ele, comumente conhecida como interlíngua (IL), sofre várias modificações, em consequência do amadurecimento linguístico do aprendiz em relação à L2. A IL possui elementos da LM e da L2 que o aluno está aprendendo e elementos próprios que são diferentes das duas línguas. Alguns alunos não conseguem progredir ao longo dos estágios e fossilizam sua IL em algum ponto do *continuum* de aprendizagem.

Devido ao fato de o aluno passar por vários estágios de desenvolvimento para chegar ao final do *continuum*, mesclando conhecimentos da LM com os da L2 e testando hipóteses sobre a L2, a sua IL se torna variável e os erros acontecem, já que nem todas as hipóteses construídas pelos aprendizes são confirmadas. No entanto, essa variabilidade da IL não indica necessariamente problemas de comunicação, porque a IL gera inteligibilidade mútua, podendo ser partilhada por membros de um mesmo grupo. Se pensarmos em uma turma homogênea de adultos no mesmo estágio de desenvolvimento aprendendo uma L2 comum em um contexto determinado de sala de aula em que tanto professor como os aprendizes compartilham da mesma LM, podemos, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 116-118), considerar a existência de uma interlíngua de grupo.

Em face do que dissemos até aqui e motivada pelo interesse em estudar a produção escrita de aprendizes de inglês-LE, levantamos as seguintes questões:

- a) quais erros são interlinguais, intralinguais ou ambíguos?
- b) quais erros são típicos de cada estágio de instrução?
- c) existem indícios de estruturas fossilizadas nos textos produzidos pelos alunos?
Quais são esses indícios?

Com o objetivo geral de encontrar respostas para essas indagações, decidimos estudar a IL escrita de alunos nos estágios de instrução chamados de Semestre II, IV, VI e VII do curso de língua inglesa do Núcleo de Línguas do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE) conduzindo uma AE. Para a obtenção dos resultados relativos aos erros da IL estudada tivemos que mais especificamente (1) identificar, descrever e explicar os erros léxico/gramaticais presentes em textos pertencentes ao registro composição elicitada em prova escrita; (2) classificar, quando da explicação, os erros em interlinguais, intralinguais ou ambíguos; (3) apontar os erros típicos de cada estágio de instrução; (4) evidenciar se existem,

nesses estágios, indícios de erros fossilizados nos textos produzidos pelos alunos; e (5) explicitar indícios de erros fossilizados.

Esta dissertação está dividida em sete capítulos. Neste Capítulo, fizemos a introdução da nossa proposta de trabalho, expondo a justificativa, as questões de pesquisa, os objetivos, e a organização da dissertação. No Capítulo 2, resenhamos alguns dos mais significativos estudos sobre a língua do aprendiz. Recorremos a textos clássicos da área de LA, que engloba, dentre outros, os estudos sobre ASL, nos quais estão inseridos os estudos sobre a concepção de aprendizagem na Análise Contrastiva, bem como os estudos sobre IL. Essa revisão é composta de cinco momentos diferentes a saber: (1) a nossa escolha pelos termos aprendizagem e língua estrangeira; (2) um breve histórico sobre o surgimento da LA e de suas contribuições para os estudos sobre a língua do aprendiz, tomando como base as revisões feitas por Grabe; Kaplan (1991), Kleiman (1998), Moita Lopes (1996, 2006), e Passeggi (1998); (3) as características principais do Behaviorismo e da Análise Contrastiva; (4) as críticas que o Mentalismo lançou a esse conceito comportamentalista de aprendizagem de línguas, tendo em vista estudos empíricos sobre a gramática universal e sobre a sequência natural de desenvolvimento (DULAY; BURT, 1974; ELLIS, 1985; FIGUEIREDO, 1997; GASS; SELINKER, 1993; JAMES, 1980; LADO, 1957; e LICERAS, 1991.); e (5) a revisão da teoria da interlíngua a partir de sua origem em Selinker (1969, 1974) até a reformulação proposta por Adjemian (1976).

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia de uma AE – identificação, descrição e explicação dos erros – uma breve crítica sobre as limitações dessa metodologia, e também as categorias descritivas dos erros, acompanhadas de exemplos ilustrativos. Para a confecção desse capítulo, baseamo-nos em alguns estudos da área de AE, a saber: Corder (1974)³, Dulay; Burt (1974), Dulay; Burt; Krashen (1982), Ellis (1994), Ellis; Barkhuizen (2005), Faerch; Kasper (1983), Figueiredo (1997), James (1988), dentre outros. No Capítulo 4, explicamos os detalhes referentes à metodologia adotada neste estudo, abordando a sua natureza, o seu contexto, os sujeitos, o *corpus*, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos de coleta, categorização e análise dos dados.

No Capítulo 5, mostramos os resultados da análise e as discussões geradas a partir deles. Nesse capítulo apresentamos, antes dos resultados, a categorização dos erros com exemplos do nosso *corpus*. Os erros foram divididos em interlinguais – aqueles que

³ Corder (1974) é uma re-edição de CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *IRAL*, v. 5, p. 161-170, 1967 In: Richards (1974).

acontecem devido à interferência da LM – intralinguais, que, por sua vez, são subdivididos em desenvolvimentais – aqueles que são semelhantes aos cometidos por crianças quando estão aprendendo inglês como LM – e únicos – aqueles que são cometidos apenas por aprendizes de inglês-LE – e ambíguos – aqueles semelhantes aos interlinguais e aos desenvolvimentais. O Capítulo 6 destina-se à conclusão do trabalho, nele oferecemos respostas para nossas indagações quando do início deste estudo, as implicações pedagógicas e, também, discutimos a possibilidade de futuras pesquisas a partir dos resultados obtidos. Por fim, na Conclusão, listamos a bibliografia consultada para a elaboração deste trabalho.

2 BREVE RESENHA SOBRE A LÍNGUA DO APRENDIZ

2.1 Introdução

Neste capítulo, fazemos uma resenha de alguns dos mais significativos estudos sobre a língua do aprendiz. Para isso, recorreremos a textos clássicos sobre Aquisição de Segunda Língua (ASL), uma das subáreas da Linguística Aplicada (LA). Os textos escolhidos englobam estudos sobre (1) aprendizagem de línguas segundo a concepção behaviorista, com base na Análise Contrastiva (AC); (2) aquisição de línguas segundo a concepção mentalista, com base na Análise de Erros (AE); e (3) Interlíngua (IL).

A revisão contém cinco momentos diferentes. O primeiro trata da nossa escolha pelos termos ‘aprendizagem’ – desconsiderando, portanto, a dicotomia krasheniana entre aquisição e aprendizagem – e língua estrangeira – em vez de ‘segunda língua’ – apesar da orientação de Ellis (1994) para o uso de ‘segunda língua’ como superordenado que possa ser aplicado à aprendizagem de segunda língua tanto em ambiente de segunda língua como no ambiente de língua estrangeira. O segundo momento traz um breve histórico sobre o surgimento da LA e suas contribuições, ao longo dos anos, para os estudos sobre a língua do aprendiz, tomando como base as revisões feitas por Grabe; Kaplan (1991), Kleiman (1998), Moita Lopes (1996) e Passeggi (1998). Em seguida, abordaremos as características principais do Behaviorismo e da AC, as críticas que o Mentalismo fez a essa abordagem comportamentalista da aprendizagem de línguas tendo em vista estudos empíricos sobre a Gramática Universal e sobre a sequência natural de desenvolvimento (DULAY; BURT, 1974; ELLIS, 1985; FIGUEIREDO, 1997; GASS; SELINKER, 1993; JAMES, 1980; LADO, 1957; LICERAS, 1991.). Por último, revisaremos a teoria da interlíngua (TIL) a partir de sua origem em Selinker (1969, 1974⁴) até a reformulação proposta por Adjemian (1976).

2.2 Justificativa para escolha dos termos ‘língua estrangeira’ e ‘aprendizagem’

Antes de apresentarmos a fundamentação teórica para este estudo através de resenhas de textos clássicos sobre a língua do aprendiz, devemos nos deter em alguns pontos que nos parecem de grande importância para a compreensão de nossa proposta de trabalho e

⁴ Selinker (1974) é uma re-edição do artigo *Interlanguage* de Selinker (1972) In: Richards (1974).

de nosso posicionamento com relação à utilização de alguns termos pertinentes à área de ASL.

O primeiro deles diz respeito à distinção normalmente feita, pelos pesquisadores em ASL, entre a definição de segunda língua (SL) e a de língua estrangeira (LE). O termo ‘segunda língua’ é usado nos contextos em que a língua alvo é aprendida em países onde ela é falada fora da sala de aula, ou seja, em países onde a língua possui um papel institucional e social na comunidade (ELLIS, 1994, p. 11-12). Para exemplificar, a língua inglesa é aprendida como SL nos Estados Unidos, na Austrália ou na Inglaterra. Já o termo ‘língua estrangeira’ se refere a contextos em que a língua alvo não é utilizada como meio de comunicação oficial fora do ambiente de sala de aula. Aprender inglês na Espanha ou na Itália, onde essa aprendizagem se daria quase que exclusivamente em ambiente de sala de aula, é um exemplo. Essa distinção entre SL e LE pode ser significativa no que diz respeito ao maior ou menor grau de sucesso no decorrer do processo de aprendizagem em decorrência da maior ou menor frequência de exposição, por parte dos aprendizes, do fator sociolinguístico da interação, que consiste de “[...] enunciados nos quais o foco recai sobre o significado e através dos quais a língua é usada para realizar objetivos comportamentais importantes para o aprendiz (ELLIS, 1988, p.3)”⁵.

Contudo, Ellis (1994, p. 12) diz que “há uma necessidade de se adotar um termo neutro e superordenado para cobrir os dois tipos de aprendizagem”⁶ e recomenda ‘segunda língua’ devido ao seu uso já extensivo na literatura. Entretanto, escolhemos adotar o termo ‘língua estrangeira’, pois ele está mais de acordo com o contexto da pesquisa relatada nesta dissertação, já que todos os sujeitos que dela participaram aprendem inglês como LE mediante instrução em sala de aula (cf. Seção 4.4). Pelo mesmo motivo, utilizaremos, em vez de ASL, o termo ‘Aquisição de Língua Estrangeira’ (ALE) sempre que nos referirmos ao nosso estudo especificamente. Entretanto, no decorrer deste trabalho, quando em citações diretas ou indiretas e em referências ao nome oficial da subárea da LA, utilizaremos os termos ‘Aquisição de Segunda Língua’ e ‘segunda língua’ por serem os mais conhecidos e adotados quando se trata de estudos sobre a língua do aprendiz, seja em contexto de SL ou de LE, seguindo, somente, nesses contextos, a orientação de Ellis (1994).

O segundo ponto a ser esclarecido tem a ver com a dicotomia aquisição *vs* aprendizagem. A distinção mais ambiciosa e também mais conhecida entre aquisição e

⁵ [...] utterances tokens where the focus is on meaning and where the language is being used to realise behavioral goals important to the learner (ELLIS, 1988, p.3). Todas as traduções neste trabalho são nossas e os respectivos textos originais serão apresentados em nota de rodapé.

⁶ There is a need for a neutral and superordinate term to cover both types of learning (ELLIS, 1994, p. 12).

aprendizagem é a defendida na Teoria do Monitor de Krashen (1982). Nela, Krashen apresenta cinco hipóteses⁷ que seriam os pilares teóricos da ASL. Como, para esta pesquisa, não interessa discutir em detalhes todas as cinco hipóteses dessa teoria, limitar-nos-emos a apenas uma delas – a distinção entre aquisição e aprendizagem –, para esclarecer e justificar a nossa escolha terminológica.

Krashen (1982, p. 10) postula que a aquisição acontece de forma inconsciente e de modo semelhante ao processo utilizado pelas crianças na aquisição da língua materna (LM). A aprendizagem, por outro lado, ocorre de maneira consciente, envolvendo conhecimento sobre a língua. Ainda de acordo com essa teoria, a aquisição acontece em ambientes que propiciem interações nas quais os interlocutores não se preocupem com a forma, mas somente com o significado. Enquanto que em ambientes de aprendizagem, há uma preocupação com a acurácia da forma e com a identificação e correção dos erros, o que fornece *feedback* positivo ao aluno (op. cit. p. 11), no ambiente de aquisição tal preocupação inexistente, pois como dito anteriormente, o interesse se volta completamente para o significado.

Essa teoria adquiriu muita popularidade nos Estados Unidos mais pela praticidade em aplicá-la ao ensino de L2 do que por sua validade científica em si. Assim sendo, vários foram os trabalhos publicados (GASS; SELINKER, 1993; GREGG, 1984; McLAUGHLIN, 1987) com a finalidade de mostrar falhas nas hipóteses por ela lançadas e, conseqüentemente, desconstruir a teoria. A primeira dessas falhas diz respeito ao que Krashen (1982) considera consciente e inconsciente. Para o autor, o ambiente por si não influi como determinante do processo de aquisição ou aprendizagem; o que influencia, na verdade, é a existência de atenção consciente centrada nas regras, pois tanto um aluno num ambiente natural de aquisição pode pedir informações gramaticais, como também uma língua pode ser adquirida na sala de aula em atividades de comunicação como *role plays*, diálogos livres etc. (McLAUGHLIN, 1987, p. 20-21).

Porém, Krashen (op. cit) não conseguiu explicar as características que distinguem aquisição e aprendizagem e nem o que ele chamou de consciente e inconsciente, pois muitas das atividades realizadas por ele e seus seguidores identificavam aprendizagem consciente através de julgamentos gramaticais. Para a aquisição inconsciente, o julgamento foi baseado na crença dos participantes das atividades sobre o que eles achavam certo ou errado e há a

⁷ As cinco hipóteses apresentadas por Krashen (1982) na Teoria do Monitor são: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a hipótese da ordem natural, a hipótese do monitor, a hipótese do *input* e a hipótese do filtro afetivo.

suspeita de que nem todas as respostas dadas pelos participantes ofereceram garantia de que foram baseadas na articulação de regras gramaticais.

Outro ponto passível de críticas nessa teoria é a afirmação de Krashen (1982) de que aprendizagem não se transforma em aquisição, ou seja, aquilo que é conscientemente aprendido através de explicações gramaticais não se torna base para a aquisição da L2. Para esse segundo ponto de sua teoria, o pesquisador toma por base três argumentos:

- a) algumas vezes há aquisição sem aprendizagem, ou seja, alguns indivíduos têm uma competência considerável na L2, mas sem consciência das regras;
- b) há casos em que há aprendizagem sem aquisição, ou seja, o indivíduo conhece a regra, mas continua a não utilizá-la;
- c) ninguém é capaz de conhecer todas as regras.

Gregg (1984, p. 81-82) concorda com os argumentos, mas discorda da premissa de que aprendizagem não pode nunca se transformar em aquisição. Outra crítica feita por ele está relacionada ao fato de que Krashen (1982) não consegue provar, em nenhum ponto de sua argumentação a favor da hipótese da ‘aquisição vs aprendizagem’, que a explicação de regras gramaticais não facilita a aquisição da L2. A aquisição de uma língua não é determinada pelo conhecimento consciente ou inconsciente de suas regras, mas se o conhecimento adquirido é declarativo ou procedural, pois o primeiro pode ser automatizado pela prática e transformado no segundo. Portanto, Krashen (op. cit) não conseguiu convencer outros teóricos e pesquisadores, com evidências claras, de que aprendizagem e aquisição são dois sistemas independentes (GASS; SELINKER, 1993).

Defendemos, com base em experiência pessoal como professora de inglês-LE e estudante de italiano-LE, corroborada pelo depoimento de Gregg (1984, p. 81) sobre a sua própria experiência como estudante de japonês, que a aprendizagem pode se transformar, sim, em aquisição. Do contrário, os alunos que frequentam cursos de LE, em seus países de origem, não conseguiriam nunca ser fluentes na LE que estudam por darem muita atenção à forma da língua que lhes é ensinada. Foi por concordarmos com essa afirmação de Gregg (op. cit.) que resolvemos fazer pesquisa em ALE num contexto em que a LE é aprendida preponderantemente através de instrução em sala de aula.

Discorrer sobre uma teoria que, como já dito anteriormente, possui falhas nos seus pressupostos e serve pouco para explicar toda a complexidade envolvida na ASL foi necessário para justificar o uso do termo ‘aprendizagem’ ao longo do nosso estudo. Mesmo sabendo que, quando se fala em aprendizagem, é comum vir à mente a clássica dicotomia krasheniana, não é nossa intenção remeter o leitor a essa distinção. Pelo contrário, o termo aprendizagem é utilizado neste trabalho apenas para deixar claro que os sujeitos aqui pesquisados aprendem inglês como LE em um ambiente de sala de aula, onde há uso de livro texto, vastas explicações gramaticais, sem deixar de haver a possibilidade de construção simulada de contextos que favoreçam a aprendizagem de LE, e a comunicação entre os participantes focada no discurso. Assim sendo, a escolha por ‘aprendizagem’ demonstra, também, a nossa posição de que não apoiamos a distinção aquisição *vs* aprendizagem proposta por Krashen (1982) pelo fato de aceitarmos a possibilidade de transformação do conhecimento declarativo em procedural via automatização. Porém, no decorrer deste trabalho, mais especificamente ao longo deste capítulo, quando fizermos as resenhas sobre o Mentalismo, sobre a Gramática Universal, sobre a sequência natural de desenvolvimento e sobre a interlíngua, os termos ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ serão usados de modo intercambiáveis, inclusive no nome aqui adotado para a subárea da LA que trata das questões relativas a outras línguas que não a materna.

2.3 A Linguística aplicada e os estudos sobre a língua do aprendiz

A LA surgiu como ciência por volta dos anos 50. Inicialmente, foi associada somente ao ensino de LM e L2. De acordo com Grabe; Kaplan (1991, p. 6-7), os laços fortes entre a LA e o ensino de línguas decorrem de cinco fatores, a saber:

- a) os professores de língua se separaram dos professores de literatura porque queriam ser vistos como cientistas que lidavam com a Linguística – disciplina concreta, objetiva e explícita – e não como humanistas que lidavam com críticas literárias abstratas, subjetivas e implícitas;
- b) a LA surgiu como disciplina na era do *Sputnik* quando os Estados Unidos se viram ameaçados pelo poder científico da antiga União Soviética; então, muitos dos investimentos para pesquisa foram destinados para a educação e a área de maior interesse era a recém criada LA;

- c) coincidentemente, a disciplina LA nasceu no momento do início da difusão da língua inglesa como meio de comunicação internacional e, também, como a língua da tecnologia, da ciência e da modernização, o que exigiu muita atenção ao ensino de inglês-LE para a modernização dos países em desenvolvimento;
- d) com a difusão do inglês como língua internacional, as universidades americanas começaram a receber uma quantidade grande de alunos vindos de todas as partes do mundo. Com esse novo público, houve a necessidade de se pensar em novos instrumentos ou novas tecnologias para que os professores pudessem ensinar inglês-SL de forma que os alunos adquirissem proficiência e obtivessem sucesso em suas atividades acadêmicas;
- e) por último, com a chegada de grandes grupos de imigrantes nos Estados Unidos, como os exilados políticos, oriundos de toda parte do mundo, criou-se um novo tipo de necessidade, que foi a de modificar o ensino de inglês-SL e de ensinar efetivamente essa língua para os referidos grupos. Por extensão, houve o reconhecimento, por parte das instituições de ensino, da necessidade de ensinar inglês a grupos minoritários não falantes de inglês dentro dos Estados Unidos, como os grupos indígenas e hispânicos, e, também, da necessidade de se reconhecer as variedades do inglês existentes no país.

Não é difícil concluir que esses cinco fatores, relativos ao sistema educacional americano, contribuíram para a associação da LA com o ensino de línguas de forma exclusiva. E também não é de causar admiração que os linguistas aplicados tenham se associado, a princípio, aos professores de línguas para tentar ajudá-los a resolver problemas causados pelo uso (ou mau uso) da língua no contexto de sala de aula.

Decorre, daí, o surgimento dos mais variados métodos para o ensino de línguas que, sempre vinculados às teorias linguísticas e de aprendizagem vigentes na época, procuravam desenvolver a competência linguística do aluno, fosse ela escrita ou oral. O que esses métodos tinham em comum era a ênfase dada ao ensino e não à aprendizagem, ou seja, a visão sempre partia do que se ensinava e não do que se aprendia (FARIAS, 2007, p. 17). Um exemplo claro é o audiolingualismo que – se utilizando das bases teórico-metodológicas da

AC, fundamentada no Estruturalismo linguístico, e do Behaviorismo⁸ – se difundiu largamente entre os professores de língua nos Estados Unidos e em vários outros países pela aparente simplicidade de se poder ensinar uma língua livre de erros, através de repetições exaustivas de frases isoladas com a solicitação de pequenas modificações em suas estruturas.

Um das deficiências do audiolingualismo dizia respeito ao argumento de que havia uma única forma de ensinar língua a aprendizes de todas as idades. Essa postura foi gradualmente sendo posta em cheque quando pesquisas foram apontando que cada aprendiz pode ser diferente não só em idade, mas, também, nas características sociolinguísticas e nos objetivos que ele busca alcançar com a aprendizagem de uma L2. Houve, então, a necessidade de se re-estruturar os currículos para que estes se adequassem às necessidades dos aprendizes, bem como de analisar os materiais didáticos, a duração da instrução, a estrutura física que dava suporte ao ensino e ao treinamento de professores. (GRABE; KAPLAN, 1991, p. 11-12).

Com o passar do tempo e com a visível ineficácia de alguns métodos de ensino de línguas, a visão exclusivista que se tinha da LA precisou ser reformulada, pois ficou evidente que seu escopo vai muito além do ensino de línguas. Foi devido a essa maior abrangência de interesses que a LA precisou se associar a várias outras áreas do conhecimento para além da Linguística, como a Psicologia, a Sociologia, a Etnografia etc. e fazer uso de seus aportes teórico-metodológicos para resolver problemas concernentes ao uso da linguagem, mais especificamente ao uso da comunicação verbal numa comunidade.

Daí Moita Lopes (1996, p. 22-23) afirmar que

[...] a LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista.

Passegi (1998, p. 29), por sua vez, defende que a interdisciplinaridade na LA se faz necessária, pois é a partir dela que se “permite a utilização de diferentes referenciais teóricos e metodológicos, tornando mais flexível a análise das situações-problema de uso da linguagem e o encaminhamento de soluções.”

A LA tal como ela é entendida hoje parece, a princípio, não possuir uma definição concreta e específica do seu objeto de estudo devido à grande expansão dos fatos que estuda e das metodologias que se utiliza a fim de resolver problemas dos mais variados relacionados com a comunicação verbal. Entretanto, essa aparente indefinição se explica pela

⁸ Cf. Seção 2.4.

heterogeneidade de subdisciplinas – distintas em interesses, objetos de conhecimento, métodos e grau de desenvolvimento – que hoje fazem parte da LA (KLEIMAN, 1998, p. 55). Uma das subdisciplinas mencionadas por Kleiman (op. cit) é a ASL, que, mesmo fazendo parte da LA, tem se tornado cada vez mais independente, principalmente no que diz respeito aos estudos feitos sobre a língua do aprendiz. Dada a importância do assunto ‘língua do aprendiz’ inúmeras pesquisas têm sido feitas em ASL desde meados dos anos 50, seja para se descobrir uma rota natural de aprendizagem de uma L2, seja para tentar provar a ocorrência da transferência de elementos da LM na aprendizagem de L2 ou para se criar uma teoria sobre a língua do aprendiz etc. Em alguns casos, a finalidade de tais pesquisas assume o viés pedagógico de encontrar caminhos mais fáceis para se aprender-ensinar uma L2 e, conseqüentemente, auxiliar os alunos e os professores nessa tarefa, senão árdua, não tão fácil.

Apesar de todos os estudos e pesquisas levados a cabo nos últimos 50 anos, a LA ainda não conseguiu, e talvez nunca consiga, criar uma única teoria que explique toda a complexidade envolvida no processo de aprendizagem de línguas, seja LM ou L2, pois tal teoria precisaria contemplar, a partir das disciplinas de origem, aspectos linguísticos, sociais e psicológicos, dentre outros, desse processo, o que seria utópico. Para Moita Lopes (2006, p. 18), “uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de se ensinar/aprender línguas”. A contribuição da LA atual para os estudos sobre a língua do aprendiz foi demonstrar a necessidade de os pesquisadores terem uma visão multidirecional e multidisciplinar, pois vários são os fatores que atuam, em maior ou menor grau, na ASL. Dentre eles, há os linguísticos, os sociolinguísticos, os psicolinguísticos, os sócio-culturais etc.

Neste estudo, trabalhamos apenas com o aspecto linguístico da língua do aprendiz, mesmo sabendo que fatores como os mencionados anteriormente têm grande importância no que se refere a um maior ou menor desenvolvimento dessa língua. O motivo de tal escolha reside no fato de que, em um trabalho desta natureza, não seria possível analisar todos os fatores que influenciam a língua do aprendiz de forma adequada por uma questão de tempo e espaço.

2.4 Análise Contrastiva e Behaviorismo

Gostaríamos de deixar claro que os fundamentos teóricos e metodológicos da AC não servirão de base para nossa pesquisa. Entretanto, um breve histórico desde a sua gênese,

no início dos anos 60, até seu declínio, no fim dos anos 70, se faz necessário para entendermos como nasceu a Análise de Erros (AE), objeto principal deste estudo.

A AC nasceu com fins pedagógicos, como uma tentativa de se encontrar uma maneira mais eficiente de ensinar e, conseqüentemente, de aprender uma L2 a partir da comparação sistemática entre a LM dos aprendizes e a L2. Ela teve como pilares o Estruturalismo americano bloomfieldiano e o Behaviorismo do psicólogo Skinner. A proposta skinneriana, apesar de ser uma teoria de aprendizagem em geral e não de línguas apenas, foi transferida para a ASL. Quando estudada do ponto de vista do Behaviorismo, a aprendizagem de uma SL se dá pela formação de hábitos: os aprendizes devem substituir os seus antigos conhecimentos sobre sua LM pelos novos conhecimentos sobre a L2. Dessa forma, aprender uma L2 significa substituir um hábito antigo (LM) por novos (L2), pois o conjunto de hábitos relativos à LM é visto como fator de transferência negativa ou interferência na aprendizagem de novos hábitos relativos à L2. De acordo com essa visão, a língua é um comportamento e não um fenômeno mental. Portanto, como outras formas de comportamento, ela é aprendida através da formação de hábitos. Em termos gerais, os seres humanos podem ser treinados a fazerem qualquer coisa através de estímulo, resposta e reforço; aprender línguas é apenas uma forma de comportamento condicionado pela formação de hábitos adequados (FIGUEIREDO, 1997).

Os adeptos dessa hipótese, incluindo os linguistas americanos seguidores do Estruturalismo bloomfieldiano, acreditavam na distância tipológica interlinguística. Quanto mais distante tipologicamente fosse a LM do aprendiz da L2, mais interferência haveria na aprendizagem desta segunda. O contrário também era verdadeiro: quanto mais próxima tipologicamente fosse a LM da L2, mais facilmente esta seria aprendida. Ou, para citar as próprias palavras de Lado (1957, p. 2), “aqueles elementos que são semelhantes à sua LM serão fáceis para ele [o aprendiz] e aqueles elementos que são diferentes serão difíceis”⁹. Para o Behaviorismo, esses elementos difíceis deveriam ser antecipados pelos professores a fim de se evitar o surgimento de erros que, além de serem indesejados, eram resultados de falhas no ensino. Eles acreditavam que a comparação sistemática entre as duas línguas (LM do aprendiz e L2 sendo aprendida por ele) resolveria o problema dos erros através da sua antecipação e conseqüente eliminação, o que acarretaria uma aprendizagem livre dos efeitos negativos da transferência dos maus hábitos.

⁹ Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult (LADO, 1957, p. 2.)

De acordo com James (1980, p. 8-9), a base para o *Linguistics Across Cultures* de Lado (1957) foi os estudos sobre integração linguística nos Estados Unidos feitos por Weinreich (1953) e Haugen (1956), os quais propunham um conceito de interferência baseado na integração de imigrantes em situações de bilinguismo. Quando o aprendiz possui o conhecimento de mais de uma língua, ele pode se desviar da norma padrão apenas como resultado do contato entre línguas e do conhecimento que ele, o aprendiz, possui destas. O uso do empréstimo linguístico como interferência foi outro conceito proposto por Haugen (op. cit.), o qual se refere à difusão cultural de termos via integração e à incorporação posterior desses termos que não existiam em determinada língua e passam a existir a partir dessa incorporação.

O conceito de interferência (ou transferência negativa) é o ponto principal da AC. Contudo, ele teve que ser revisado muitas vezes devido às divergências entre a expectativa da hipótese contrastiva e os resultados quantitativos obtidos empiricamente, pois nem sempre se podia afirmar categoricamente que um erro ocorria unicamente devido à interferência da LM do aprendiz. Essas revisões foram consequências dos resultados obtidos em Análises Contrastivas Experimentais¹⁰ e em AEs, os quais levaram à conclusão que, além da interferência interlinguística em que a LM é responsável pelos erros na produção da L2, ocorre também a interferência intralinguística pela qual as inferências feitas sobre a L2 são responsáveis pelos erros na sua produção. Embora os estudos de Weinreich (1953) e Haugen (1956) tenham colaborado para a AC clássica, eles findaram se distanciando, pois enquanto eles trabalham com línguas em contato em situação de bilinguismo e os efeitos que a SL causa na LM (como, por exemplo, a incorporação, através de empréstimos linguísticos, de palavras novas ao vocabulário da LM derivadas da L2), a AC trabalha somente com a interferência da LM na L2 (James, 1980).

Dentre as reformulações teóricas pelas quais a AC passou, uma delas diz respeito à subdivisão feita por Wardhaugh (1970 apud LICERAS, 1991, p. 42-43) entre uma versão forte e uma versão fraca. A versão forte da AC diz respeito à viabilidade de se prever todos os erros a serem cometidos pelos aprendizes de uma L2 a partir da comparação sistemática entre sua LM e L2. A versão fraca, por seu turno, se caracteriza pela possibilidade de se diagnosticar e explicar os desvios e não de antecipá-los. Para Liceras (op. cit, p. 44), a versão forte parece impraticável e pouco realista, pois segundo ela, “R. Wardaugh avalia os pressupostos teóricos da AC e afirma que nem a teoria linguística nem os linguistas dispõem

¹⁰ Cf. os resultados obtidos através da Análise Contrastiva Experimental conduzida por Selinker (1969).

de um conjunto de universais linguísticos capaz de tratar de modo adequado tanto a sintaxe como a semântica e a fonologia”¹¹ das línguas comparadas. Outro motivo que levou ao descrédito da versão forte foi o fato de que pesquisas comprovaram que nem todos os erros cometidos pelos aprendizes de L2 são oriundos da interferência de LM, como já indicado anteriormente¹².

Quanto à versão fraca, ela possui certas possibilidades de aplicação como na ajuda, através de conhecimentos linguísticos mais consistentes, para superar as dificuldades encontradas pelos aprendizes de L2 e, também, na identificação de quais erros resultam da interferência da LM. Sendo assim, “[...] de acordo com a hipótese fraca, a AC deve caminhar lado a lado com uma Análise de Erros (ELLIS, 1985, p. 24)”¹³. Atualmente, a concepção da versão fraca da AC é quase unânime entre os linguistas aplicados devido aos resultados de estudos empíricos que apontaram não serem muitos erros cometidos por aprendizes de L2 oriundos unicamente da interferência da LM. Mesmo assim, a versão fraca ainda é pouco satisfatória, pois não vale a pena despender tanto tempo em longas comparações entre duas línguas, simplesmente para demonstrar que nem todos os erros que se supunham ser devido à interferência da LM de fato o são.

Dentre as pesquisas realizadas com o intuito de identificar a origem dos erros dos aprendizes, a pioneira foi aquela realizada por Corder (1974). Dulay; Burt (1974), por sua vez, contribuíram através dos chamados estudos sobre morfemas, tais como as flexões de passado e plural, dentre outros. Os investigadores provaram empiricamente que os erros cometidos por crianças aprendizes de inglês-L2, cuja LM era o espanhol, não se deviam exclusivamente à interferência do espanhol, mas muitos deles seguiam padrões semelhantes aos dos erros produzidos por crianças na aprendizagem de inglês como LM. De fato, os erros oriundos da interferência da LM na aprendizagem da L2 só representaram 3% do total dos erros encontrados no *corpus* pesquisado, o que provou serem eles um tanto quanto insignificantes. Apesar de criticada em seus procedimentos metodológicos, essa pesquisa foi um marco para a crítica ao Behaviorismo e à AC porque conseguiu mostrar, a partir de dados, que a causa para a origem dos erros não era unicamente a interferência da LM do aprendiz, mas também – e em maior quantidade – as hipóteses levantadas por ele acerca da própria L2.

¹¹ R. Wardhaugh evalúa los presupuestos teóricos del análisis contrastivo y afirma que ni la teoría lingüística ni los lingüistas disponen de un conjunto de universales linguísticos capaz de tratar de modo adecuado tanto la sintaxis como la semántica y la fonología (LICERAS, 1991, p. 42-43).

¹² Para uma visão mais abrangente sobre algumas pesquisas feitas com o intuito de provar a origem dos erros dos aprendizes, ver ELLIS (1985, p. 29).

¹³ [...] according to the weak hypothesis, Contrastive Analysis needs to work hand in hand with an Error Analysis (ELLIS, 1985, p. 24).

2.5 Análise Contrastiva e Mentalismo

A teoria mentalista de Noam Chomsky negou, dentre outras coisas, os princípios behavioristas que serviram de base para a AC, bem como a sua visão de erro. Pelo fato de Corder (1974) ter se apropriado de alguns pressupostos da teoria chomskyana para explicar a ASL, principalmente no que se refere aos erros dos aprendizes, uma resenha sobre o Mentalismo se faz necessária, neste momento, para que tenhamos uma visão panorâmica da origem da Análise de Erros.

Além de falhas empíricas, comprovadas por pesquisas como a de Dulay; Burt (1974), a AC recebeu críticas devido a falhas em suas bases teóricas e na sua praticidade de aplicação. As críticas de Chomsky (1959 apud ELLIS, 1985), além de pioneiras, foram, sem dúvida, as que ecoaram mais forte em relação à AC, (1) desafiando a teoria de aprendizagem de língua que dava suporte a ela – o Behaviorismo, (2) desconstruindo a relação entre dificuldade e erro e (3) atacando os problemas de base linguística que eram encontrados na AC, principalmente a noção de equivalência interlinguística necessária à comparação entre a LM e a L2. (ELLIS, 1985).

De acordo com Chomsky (1959 apud op. cit), uma teoria como a de Skinner, que se baseou no estudo do comportamento de animais em laboratório, em nada poderia ajudar a compreender a aprendizagem de línguas por seres humanos em um ambiente natural, pois não deixa claro o que seria estímulo e o que seria resposta (FERNÁNDEZ, 1997, p. 17). A importância dada à imitação e ao reforço também foi alvo de crítica porque o Behaviorismo não considera o processo criativo do aprendiz de línguas, nem o fato de que os pais quase nunca corrigem os erros de seus filhos ou reforçam seus acertos e de que as crianças só conseguem repetir frases que estejam de acordo com a competência corrente do falante/aprendiz. Gass; Selinker (1993, p. 61-62) mostram, através de exemplos, que nem a imitação, nem o reforço desempenha um papel importante na aprendizagem de línguas e não é suficiente para explicar o comportamento linguístico de uma criança.

A princípio, as críticas feitas à teoria behaviorista foram direcionadas à aprendizagem de LM, mas rapidamente foram transferidas para a ASL, pois se a língua não podia mais ser explicada em termos de formação de hábitos, se as crianças não eram mais simples imitadoras, mas participavam ativamente do processo de aprendizagem da LM criando sua própria gramática interna, então o mesmo devia acontecer na aprendizagem de L2, o que ameaçou a noção de interferência da LM na L2. Como consequência, os pesquisadores passaram a postular que o aprendiz de L2, assim como o de LM, faz uso de

uma parte específica de seu aparato cognitivo para aprender um novo sistema de regras complexas, passando por vários estágios de aprendizagem, envolvendo fatores não somente como o apoio na LM, mas também inferências/hipóteses sobre a L2, testagem de hipóteses, re-estruturação etc. (SILVEIRA, 1999).

A segunda crítica à versão forte da AC tem a ver com a validade do postulado segundo o qual a diferença tipológica interlinguística causa dificuldade e esta leva ao erro (VANDRESEN, 1988). A primeira falha nesse postulado de aprendizagem diz respeito ao fato de que ‘diferença’ representa um conceito linguístico, ou seja, relaciona-se com a descrição formal de unidades linguísticas e sua comparação enquanto ‘dificuldade’ é um conceito psicológico. Portanto, a AC foi considerada inadequada por não se poder equacionar conceitos com bases distintas: a AC oferece uma explicação psicolinguística para o resultado de uma descrição linguística. Além disso, estudos empíricos, como o de Dulay; Burt (1974), provaram que nem sempre aquilo que é diferente causa erro, pois frases com muitos erros podem conter estruturas semelhantes interlinguisticamente que não causaram dificuldade nenhuma ao aprendiz. O contrário também pode acontecer: frases que são formalmente bem elaboradas podem conter estruturas diferentes interlinguisticamente e terem custado, ao aprendiz, muito esforço e dificuldade para produzi-las.

Por último, Chomsky (1959 apud ELLIS, 1985) atacou a base linguística da AC quando defendeu que não existiam bases teóricas sustentáveis para equivalentes interlinguísticos. Como o objetivo da AC era comparar as características formais de pares de sentenças, problemas surgiam quando não se encontravam elementos linguísticos nas duas línguas comparadas que possuíssem as mesmas características e exercessem as mesmas funções comunicativas nessas línguas. Além de comparar os aspectos linguísticos, era preciso comparar também os pragmáticos, levando-se em consideração não só o uso correto, como o uso apropriado.

As críticas teóricas à AC foram importantes porque indicaram que não se podia comparar duas línguas de maneira válida e compreensiva e porque implicaram na conclusão de que, mesmo que essa comparação fosse feita satisfatoriamente, ela de pouco adiantaria pois a ASL não pode ser explicada somente por fatores behavioristas de interferência da LM (ELLIS, 1985, p. 32). Em relação à operacionalização de uma análise contrastiva, as críticas possuem um único tom: se os erros não são mais oriundos unicamente da interferência da LM e se a AC não pode antecipar todos os erros dos aprendizes como pregava, então de nada adianta levar a cabo uma comparação longa entre duas línguas.

Gargallo (1993, p. 63) defende que, apesar de todas as críticas que a AC e o Behaviorismo sofreram, temos que dar crédito a seus proponentes, pois foi a primeira tentativa de se aplicar os achados de estudos empíricos ao ensino de L2. Até então, os trabalhos feitos na área de pedagogia de línguas tinham um caráter predominantemente teórico. O próprio Lado (1957, p. 72) já havia antecipado as possíveis limitações de seu trabalho ao assumir que lhe faltavam bases empíricas:

[...] ele [o resultado de ACs] deve ser considerado uma lista de problemas hipotéticos até que a validação final seja alcançada, confrontando-o com a fala real de alunos. Esse confronto mostrará, em alguns casos, que um problema não foi adequadamente analisado e pode ser um problema a mais além do previsto.¹⁴

Entretanto, os apoiadores da AC e do Behaviorismo – não dando muita atenção às limitações antecipadas por Lado e percebendo a necessidade cada vez mais crescente das escolas americanas de ensinar inglês-L2 do modo mais fácil e rápido possível para os imigrantes, os índios americanos etc. (cf. Seção 2.3) – encontraram, nos seus pressupostos teóricos e metodológicos, a solução para o problema do ensino de línguas. Explica-se, a partir daí, a utilização ampla desses pressupostos em livros textos e em métodos de ensino de L2, tendo sido o principal deles o audiolingualismo¹⁵. E mesmo após as críticas que o Behaviorismo e a AC receberam e com o surgimento do enfoque comunicativo que prometia ser a solução para uma aprendizagem de línguas eficaz, o método audiolingual continuou a ser utilizado em salas de aula¹⁶, talvez pela aparente facilidade e simplicidade que o professor encontrava em aplicá-lo, ou seja, em seguir seus passos metodológicos.

2.5.1 Gramática Universal

Ao criticar as ideias de Skinner, Chomsky (1959 apud ELLIS, 1985, p. 43) deu ênfase à contribuição ativa da criança, dando pouca atenção à imitação e ao reforço. Em contrapartida, ele lançou a teoria da Gramática Universal (GU). A GU é o conhecimento linguístico (competência) que subjaz a produção linguística (desempenho) das crianças ao aprenderem a LM e diz respeito a um conjunto de princípios linguísticos inatos (inatismo),

¹⁴ [...] it must be considered a list of hypothetical problems until final validation is achieved by checking it against the actual speech of students. This check will show in some instances that a problem was not adequately analyzed and maybe more of a problem than predicted (1957, p. 72).

¹⁵ Esse método enfatiza os exercícios de gramática e pronúncia através dos *pattern drills*: o aluno é levado a repetir (imitar) exaustivamente várias sentenças modificando apenas um de seus componentes estruturais (Cf. Seção 2.3).

¹⁶ No Brasil, o método audiolingual ainda é utilizado na sua forma clássica em, pelo menos, um curso de idiomas com franquias em todo o país.

localizados no cérebro (mentalismo), que formam o estado inicial da aquisição e controlam a forma que as sentenças podem ter. Dessa forma, a criança, de posse de um número finito de regras, gera um número infinito de sentenças.

Ainda de acordo com essa teoria, o conjunto de princípios linguísticos inatos e localizados no cérebro de todos os seres humanos – trata-se de princípios universais – constitui-se no que Chomsky denominou de Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL). O DAL é acionado pelo *input*¹⁷ recebido, o qual funciona, portanto, como um gatilho para ativar o conhecimento linguístico universal subjacente ou GU. A ação desse dispositivo diminui conforme o indivíduo fica mais velho, ao ponto de quase desaparecer depois da puberdade. Entretanto, como veremos na Seção 2.6, há a hipótese de que alguns indivíduos conseguem manter ativado esse dispositivo até a idade adulta fazendo uso dele para aprender uma nova língua.

Mas para Chomsky e os adeptos do Mentalismo, o *input* recebido por si só não poderia ser responsável pela descoberta de algumas regras gramaticais, pois ele é limitado em quantidade – há elementos na própria gramática que são periféricos, ou seja, estão presentes em expressões que são pouco utilizadas – e em qualidade – é truncado, cheio de repetições, hesitações, frases incompletas e confusos. A explicação para o fato de a criança conseguir internalizar as regras gramaticais, apesar da insuficiência do *input*, é a existência do DAL (ELLIS, 1985, p. 192), que, aliado ao *input* recebido, dá condições para a criança “aprender a gramática de sua LM” (op. cit. p. 192). A GU estabelece a forma que a gramática interna dos indivíduos pode ter, mas ela não lhes fornece blocos prontos de regras específicas. Do contrário, ela fornece parâmetros que vão sendo pouco a pouco fixados a partir do *input* recebido e que diferenciam uma língua das outras.

Outro aspecto discutido nos estudos sobre a GU foi que a gramática de uma língua possui elementos que são centrais e outros que são periféricos. Os elementos centrais são aqueles que podem ser reconhecidos através da GU e os periféricos são aqueles elementos que precisam ser descobertos sem a ajuda da GU, ou seja, o aprendiz precisa ativar outro tipo de conhecimento para conseguir internalizá-los. Esse conceito de central e periférico foi associado com a teoria da marcação de Chomsky, a qual defende que as línguas possuem características que são mais restritas em ocorrência translinguística do que outras. A essas características mais restritas, deu-se o nome de marcadas, enquanto que as características mais comuns a todas as línguas foram denominadas de não marcadas. Portanto, os elementos

¹⁷ *Input* é toda a informação linguística disponibilizada para o aprendiz (GASS; SELINKER, 1993).

centrais das gramáticas são não marcados, mais comuns e, conseqüentemente, mais fáceis de serem adquiridos. Já os elementos periféricos seriam os marcados, restritos a um dado conjunto de línguas e de mais difícil acesso. Dessa forma, a GU só seria responsável pelo conhecimento central ou não marcado da língua. Chomsky e os defensores do Mentalismo consideram que, como a criança consegue adquirir tanto os elementos centrais quanto os periféricos da gramática, ela faz uso de outros aparatos cognitivos, além do DAL, para conseguir dominar esses dois tipos de elementos gramaticais.

A teoria de ASL baseada nos fundamentos da GU possui quatro hipóteses quanto à possibilidade de acesso à GU (ou reativação do DAL) para adultos que estão aprendendo uma L2:

- a) os aprendizes têm acesso total aos fundamentos da GU. Independentemente da idade dos aprendizes, o acesso à GU é garantido, pois a LM lhes fornece parâmetros que facilitam a aprendizagem da L2;
- b) os aprendizes não têm acesso aos princípios da GU. De acordo com essa hipótese, os aprendizes fazem uso de estratégias gerais de aprendizagem para aprender a nova língua e as aquisições de LM e L2 ocorrem de forma diferente;
- c) os aprendizes têm acesso parcial à GU. Para essa hipótese, os aprendizes têm acesso total aos parâmetros da GU via LM, ou seja, eles só conseguem acessar os parâmetros que são comuns a sua LM e a L2. Ainda de acordo com essa hipótese, os aprendizes podem ajustar os parâmetros que diferem da sua LM através de estratégias gerais de aprendizagem;
- d) os aprendizes têm acesso duplo à GU. Embora essa hipótese assegure que os aprendizes têm acesso à GU, ela é bloqueada pelo uso de estratégias gerais de aprendizagem, as quais competem com o sistema específico da linguagem. A puberdade faz com que os aprendizes criem hipóteses sobre fenômenos abstratos da língua, tendo, entretanto, que lidar com esses dois sistemas cognitivos autônomos e distintos para a resolução de problemas linguísticos.

Apesar de a GU ter sido criticada em razão de Chomsky lidar com a competência gramatical, ou seja, com o conhecimento que o indivíduo possui da língua e porque o termo aquisição se refere, dentro desse quadro teórico, a uma aprendizagem ideal livre da interferência do meio, ela teve grande impacto nos estudos de ASL pelos seguintes motivos:

- a) expandiu o conceito dos universais linguísticos a partir de estudos sobre a aquisição de LM, levando os pesquisadores a aceitar que eles, os universais linguísticos, de fato existem e são responsáveis por fazer com que a criança adquira ou domine conhecimentos que estão além do *input* recebido. Daí explica-se a defesa feita pela teoria mentalista quanto à existência de um aparato biológico e inato para a aquisição de línguas;
- b) reformulou a visão de transferência da LM para L2 a partir da teoria da marcação de Chomsky, demonstrando que as formas não marcadas são as que mais se transferem para a L2¹⁸ e que os conhecimentos inatos presentes na GU ajudam na aquisição de uma nova língua;
- c) contribuiu para que se compreendesse melhor o desenvolvimento da língua do aprendiz, pois sendo ela uma língua natural, o aprendiz passa por todos os estágios pelos quais passou quando estava aprendendo a LM. Contudo, há a diferença relativa ao fato de que o aprendiz de L2 carrega consigo toda a informação linguística sobre sua LM, o que pode contribuir para o sucesso na aquisição de novas formas. Dentre as semelhanças entre a aquisição da LM e de uma L2 está o fato de, nos dois casos, o aprendiz ter que lidar com uma gramática ainda incipiente no sentido de ele ainda não conhecer todas as suas regras (GASS; SELINKER, 1993).

Outro ponto que merece discussão, quanto à teoria mentalista, são os testes de hipóteses de conhecimento sobre a LM feito pelas crianças. Elas constroem seu conhecimento sobre a LM levantando hipóteses a partir dos conhecimentos linguísticos inatos e dos que vão sendo adquiridos paulatinamente. Essas hipóteses dizem respeito a transformações nas estruturas superficiais da língua, as quais vão sendo modificadas várias vezes até se alcançar

¹⁸ Como veremos na Seção 2.6, a transferência não se dá para a L2, mas para a língua do aprendiz.

uma estrutura linguística gramaticalmente reconhecida. Até chegar ao produto final, a criança passa por vários estágios diferentes de aquisição.

Com os inúmeros estudos empíricos que surgiram nos anos 60 sobre a aquisição de LM, começou-se a questionar se a estrutura superficial, ou seja, se a sintaxe seria o referencial mais apropriado para se analisar o conhecimento linguístico das crianças. Alguns estudos longitudinais foram feitos de forma independente em Harvard, Berkeley e Maryland para se entender as intenções semânticas das crianças que subjaziam a estrutura sintática. Os resultados desses estudos indicaram que as crianças, num estágio inicial de aquisição, produzem sentenças únicas no sentido de que nenhum falante nativo adulto as produziria e que o desenvolvimento era contínuo e reformulado numa série de estágios. Tais singularidades das sentenças produzidas pelas crianças levaram os estudiosos a rejeitar o behaviorismo para a aquisição de línguas. Não se podia mais admitir que a aquisição da LM fosse pautada em termos de estímulo e resposta, pois nenhum falante nativo adulto poderia ter produzido as sentenças únicas para serem memorizadas e reproduzidas pelas crianças posteriormente (ELLIS, 1985).

Diante dos achados desses estudos, os linguistas aplicados concluíram também que a hipótese da reformulação linguística feita por aprendizes de LM é válida, uma vez que as crianças aumentam gradativamente suas frases. No início das pesquisas, as frases continham apenas uma palavra e foram se expandindo para duas, três, quatro e assim sucessivamente, o que levou os pesquisadores a concluírem que o conhecimento do sistema gramatical ou competência é construído através de passos.

Essa hipótese sobre os testes de hipóteses também foi usada para explicar como o aprendiz de SL progride ao longo do *continuum* de interlíngua¹⁹. Para Corder (1974, p. 22-23), algumas estratégias usadas pelos aprendizes de LM são usadas também pelos aprendizes de L2, pois tanto estes como aqueles cometem erros ao testar algumas hipóteses sobre a natureza da língua que estão aprendendo. Esses erros são evidências do processo interno de aprendizagem do indivíduo. A partir daí, a teoria mentalista para a aquisição de LM foi transferida para a aquisição de L2. Essa afirmação de Corder (op. cit.) teve o intuito de ir de encontro à visão de aquisição de L2 apresentada pela hipótese da AC forte, muito embora a noção de interferência da LM na aquisição de L2 não tenha sido rejeitada por completo. A essa altura, a interferência era vista apenas como um dos processos cognitivos responsáveis pela aquisição de L2.

¹⁹ O conceito de interlíngua será abordado na Seção 2.6.

2.5.2 Sequência natural de desenvolvimento

Rechaçando os pressupostos teóricos da AC e do Behaviorismo para a aprendizagem de L2 e seguindo os pressupostos teóricos do Mentalismo para a aquisição de LM, o qual defende a participação ativa do aprendiz na aquisição de línguas, vários estudos foram desenvolvidos, no início dos anos 70, com o intuito de se provar a hipótese de que a aprendizagem de L2 se dá da mesma forma que a aquisição da LM. A dúvida que se tinha, até então, era se o *continuum* da interlíngua era resultado de re-estruturação ou de recriação. Em outras palavras, pesquisas empíricas deveriam responder a pergunta sobre se o aprendiz de L2 substituíria gradativamente os elementos de sua LM por elementos da L2 que ele ia aprendendo (re-estruturação), ou se ele ia criando pouco a pouco, a partir da GU, um novo sistema complexo de regras da L2 de forma semelhante à aprendizagem da LM por crianças (recriação).

A princípio, quando a AC dominava o cenário da aprendizagem de L2, pensava-se que ela acontecia pelo processo de re-estruturação, ou seja, o aprendiz tinha, como ponto de partida, o conhecimento total da sua LM, e a partir daí, ele simplificava as regras da L2 até chegar a sua complexificação da L2. Entretanto, a substituição da hipótese da re-estruturação pela hipótese da recriação como processo originador do *continuum* da interlíngua começou a ser levado em consideração quando Corder (1977 apud ELLIS, 1994, p. 352) sugeriu que o ponto de partida para a aquisição de uma L2 é o mesmo para a aquisição da LM, ou seja, o aprendiz faz uso de um sistema reduzido de regras e itens lexicais da LM, equivalente à GU, que é gradualmente complexificado ao longo do desenvolvimento da interlíngua. Para se provar que o aprendiz recriava com o fim de dar início à sua interlíngua, vários estudos foram desenvolvidos com o objetivo de evidenciar a existência de uma sequência natural para a aquisição dos morfemas durante o processo de aprendizagem de uma L2 ou do desenvolvimento do *continuum* da interlíngua, independente da LM do aprendiz. Esses estudos ficaram popularmente conhecidos como Estudos Sobre os Morfemas (*Morpheme Studies*), os quais tiveram por base um estudo sobre a ordem de aquisição de morfemas por crianças aprendendo inglês como LM, feito por Brown (1973 apud GASS; SELINKER, 1993). Através dessa pesquisa, ele descobriu uma rota natural de aquisição de 14 morfemas em inglês.

Dulay; Burt (1974 apud GASS; SELINKER, 1993)²⁰ foram os primeiros a aplicar a metodologia de Brown (1973 apud op.cit) à pesquisa sobre a ASL, na tentativa de mostrar que, se resultados semelhantes fossem encontrados com crianças que tinham diferentes LMs (espanhol e chinês) e aprendiam inglês como L2, poder-se-ia concluir que, de fato, existia uma rota natural de desenvolvimento da SL semelhante à da LM, independente das influências das suas LMs. A metodologia usada por Dulay; Burt (1974), depois reaplicada por Bailey; Madden; Krashen (1974 apud GASS; SELINKER, 1993) com adultos, foi a Medida Sintática Bilingue. Sete gravuras eram mostradas aos sujeitos e eles tinham que responder a perguntas previamente elaboradas de modo tal que as respostas propiciassem o uso dos morfemas específicos²¹. Os pesquisadores identificavam os cotextos em que o uso dos morfemas era obrigatório – tomando por base o padrão do falante nativo – e, a partir das respostas dos sujeitos, equacionaram a ordem decrescente da quantidade de acertos por morfema com a sua ordem/sequência de aquisição.

Como a ordem/sequência de resultados obtidos nessa pesquisa transversal mostrou que havia um padrão semelhante quanto à aquisição para os grupos de crianças espanholas e chinesas, então a ideia de que a transferência desempenhava papel principal na aprendizagem de SL foi desconsiderada. A visão mentalista da hipótese da construção criativa de Dulay; Burt (1974) ganhou respeito porque conseguiu provar que menos de 5% dos erros eram devidos à LM. E como havia necessidade de provar, a todo custo, que a LM não influenciava a aprendizagem da L2, eles atribuíram esses 5% de erros mais a fatores de desenvolvimentos universais do que à transferência da LM, o que diminuiu consideravelmente, ou quase desconsiderou por completo, a importância da transferência da LM.

Com o surgimento de novas pesquisas sobre a ordem de aquisição dos morfemas, vários problemas foram detectados e novos desafios foram postos para que se afirmasse que havia realmente uma rota natural de desenvolvimento. Dentre os problemas encontrados, o de maior impacto foi com relação à metodologia, pois se questionava se a sequência de precisão do uso dos morfemas por parte do aprendiz revelava, de fato, a sequência de aquisição. Além disso, essa metodologia só considerava os cotextos em que determinados morfemas (limitados a apenas um grupo de onze em Dulay; Burt (1974 apud GASS; SELINKER, 1993) eram exigidos e usados corretamente e não aqueles contextos em que os morfemas não eram

²⁰ DULAY, H. C., BURT, M. K. Natural sequences in child acquisition. *Language Learning*, v. 24, p. 37-53, 1973.

²¹ Os morfemas em inglês pesquisados por Dulay e Burt (1974) foram os seguintes: 1. Caso pronominal; 2. Artigos (a, the); 3. Progressivo (-ing); 4. Forma contraída do cópula 'be'; 5. Plural em '-s'; 6. Forma contraída do cópula auxiliar ('s); 7. Passado regular (-ed); 8. Passado irregular; 9. Plural em '-es'; 10. Caso possessivo ('s); 11. 3ª. pessoa (-s). (DULAY; BURT, 1974 apud GASS; SELINKER, 1993, p. 83).

exigidos e, mesmo assim, o aprendiz os utilizava indistintamente. Dessa forma, não dava para se ter uma ideia geral da sequência de desenvolvimento, pois só uma das faces do desenvolvimento estava sendo observada e avaliada.

Apesar das críticas, a conclusão obtida, em termos gerais, a partir dos Estudos Sobre os Morfemas foi a de que a ordem de aquisição de alguns morfemas em inglês é a mesma independente da LM do aprendiz, da sua idade ou do tipo de produção, se escrita ou falada. Mas foi preciso admitir que essa ordem de aquisição não era totalmente invariável em todos os estudos. Assim, Dulay; Burt (1975 apud ELLIS, 1994) sugeriram que os morfemas adquiridos mais ou menos no mesmo tempo fossem agrupados por estágios de desenvolvimento e não por ordem de acurácia, como havia sido feito anteriormente.

Com a finalidade de superar os problemas metodológicos dos Estudos Sobre os Morfemas em pesquisas transversais e defendendo a posição da existência de uma sequência natural de desenvolvimento, vários pesquisadores realizaram estudos longitudinais para examinar a aquisição de morfemas gramaticais, levando em consideração o crescimento gradual da competência do aprendiz em diferentes estágios de desenvolvimento. Os estudos longitudinais, quase todos realizados nos Estados Unidos, investigaram uma sequência natural de aquisição de orações negativas, interrogativas e relativas em inglês-L2 e seus resultados – baseados em um alto grau de semelhança na produção de muitos aprendizes – implicaram na afirmação de que a aquisição da sintaxe de uma L2 envolve uma série de estágios transicionais que são mais ou menos universais. De acordo com Dulay; Burt ; Krashen (1982, p.121), “as construções transicionais são as formas da língua que os aprendizes utilizam enquanto eles ainda estão aprendendo a gramática da língua”²².

Ellis (1985, p. 59) defende que, da mesma forma que os aprendizes passam gradativamente por vários estágios de desenvolvimento até atingirem a competência na L2, provavelmente a aquisição gradativa seja possível também para todas as estruturas gramaticais (artigos e flexões verbais); porém, ela é mais evidente na aquisição de subsistemas gramaticais. Portanto, “[...] a negativa, a interrogativa e [...] orações relativas em ASL fornecem os melhores indicadores da progressão que, de acordo com a teoria da interlíngua, é a base da ASL”²³.

²² Transitional constructions are the language forms learners use while they are still learning the grammar of the language (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982, p.121).

²³ [...] negation, interrogation, and [...] relative clauses in SLA provide the best indicators of the progression which, according to interlanguage theory, is the basis of SLA (ELLIS, 1985, p.59).

2.6 Interlíngua – A Língua do Aprendiz

Para nomear a língua do aprendiz, vários termos foram cunhados ao longo das últimas décadas. Embora todos eles se refiram à língua do aprendiz, é preciso mencionar algumas diferenças de enfoque teórico inerentes a cada um.

Corder (1974) criou dois termos para descrever a língua do aprendiz. O primeiro foi ‘competência transitória’, que se refere à noção de competência chomskyana²⁴ e enfatiza que todo aprendiz possui certa quantidade de conhecimento subjacente, o qual constantemente o ajuda a se desenvolver em direção à L2. Refere-se, ainda, ao fato de que a língua do aprendiz está em constante fluxo, ou seja, ela não para de ser reformulada. O problema com esse termo reside no fato de que ele expressa uma posição teórica inadequada: se o aprendiz está sempre reformulando sua interlíngua, então ela não se fossiliza²⁵. Contudo, ao mesmo tempo, a teorização por detrás do termo preconiza que o aprendiz nunca alcançará a proficiência de um falante nativo.

Com o segundo termo, ‘dialeto idiossincrático’, Corder (1974) quis defender que, em qualquer momento, o aprendiz opera uma variedade dialetal própria que, quando comparada aos dialetos falados em comunidades de nativos, apresenta aspectos únicos. Entretanto, a interlíngua do aprendiz não é dialeto, mas sim uma língua, muito embora ela seja idiossincrática, pois se trata de um terceiro sistema linguístico diferente.

Já Nemser (1974) descreve a língua do aprendiz como um ‘sistema aproximativo’ e o faz baseado em dois pressupostos: (1) os aspectos estruturais, lexicais e fonético-fonológicos da língua do aprendiz vão, aos poucos, se aproximando do sistema da L2 até a língua do aprendiz e a L2 se tornarem indistintas e (2) a língua do aprendiz se desenvolve por meio de estágios não-sobrepostos. Ou seja, ela salta de um estágio de desenvolvimento linguístico para outro, sem utilizar conhecimentos prévios de estágios anteriores. Selinker (1992) concorda com o pressuposto (2), mas, ao mesmo tempo, defende ser improvável provar essa hipótese empiricamente. Quanto ao primeiro pressuposto, ele discorda, pois todas as pesquisas apontam na direção da fossilização, a qual impede o aprendiz de alcançar a proficiência plena de um falante nativo.

²⁴ A distinção feita por Chomsky entre competência e desempenho é a de que enquanto a primeira se refere ao conhecimento que o aprendiz possui da língua, isto é, das suas estruturas e regras internalizadas, a segunda se refere ao uso desse conhecimento internalizado das estruturas e regras gramaticais em situações concretas de uso da língua sem levar em consideração, no entanto, a função social da mesma (ELLIS, 1985; SILVA 2007).

²⁵ Fossilização é um fenômeno que ocorre quando os aprendizes de uma SL cessam o seu aprendizado em algum ponto antes do final do *continuum* de aprendizagem. Formas fossilizadas podem conter elementos tanto da LM do aprendiz como elementos, equivocadamente utilizados, da SL que ele está aprendendo. O conceito de fossilização será tratado, com maior abrangência, no decorrer desta seção.

De todos os termos usados para descrever a língua do aprendiz, o que se popularizou mais dentre os linguistas aplicados foi ‘interlíngua’ (IL), cunhado por Selinker (1969, 1974). De acordo com ele, IL é um sistema linguístico desenvolvido pelos aprendizes de L2 que contém elementos próprios diferentes de suas LM e L2. A IL é, portanto, uma terceira língua que contém sua própria estrutura interna. O aprendiz de SL desenvolve várias ILs ao longo do *continuum* de aprendizagem que vai do sistema da LM até supostamente o sistema da L2.

Corder (1974) relacionou a teoria da interlíngua (TIL) à teoria mentalista de Chomsky quanto à revisão de estruturas linguísticas através da testagem de hipóteses e de processos internos, à ideia de aprendizagem contínua e também ao DAL. No entanto, o mentalismo linguístico, que a princípio foi proposto para explicar como se dava o processo de aprendizagem de LM, não pode ser aplicado integralmente à aprendizagem de L2.

De acordo com a teoria chomskyana (ELLIS, 1985, p. 44), todo ser humano é dotado de um DAL, o qual atrofia na puberdade, passando a não ser ativado automaticamente. O questionamento dos linguistas aplicados mentalistas em relação à aprendizagem de L2 era, então, como explicar o sucesso de alguns adultos aprendizes de L2.

Para Selinker (1974), existe no cérebro uma estrutura psicológica latente (EPL) que é ativada quando um adulto tenta produzir alguma estrutura com significado na L2 que ele está aprendendo. Quando as informações linguísticas chegam até o aprendiz, é na EPL que acontecem as identificações interlinguísticas: o que é semelhante entre a LM e a L2 é equacionado como igual pelo aprendiz. Essas identificações possibilitam, ao aprendiz, a violação dos sistemas da LM e da L2 sob aprendizagem. Por seu turno, essa violação leva ao início da IL. Selinker (op. cit), quanto à EPL, inspirou-se na Estrutura Linguística Latente (ELL): um constructo proposto por Lenneberg (1967 apud SELINKER, 1974) para explicar a aquisição de LM, que é (1) um arranjo pré-determinado no cérebro, (2) o equivalente biológico da GU e (3) transformado pela criança em estruturas concretas de uma determinada gramática de acordo com certos estágios de amadurecimento. Mas, diferentemente da ELL de Lenneberg e do DAL de Chomsky, a EPL de Selinker

[...] não é pré-determinada geneticamente; não há nenhuma relação direta com qualquer conceito gramatical, tal como a ‘gramática universal’; não há nenhuma garantia de que a estrutura latente será ativada; não há garantia de que a estrutura latente será “realizada” pela estrutura real de qualquer língua natural (ou seja, não há garantia de que a tentativa de aprendizagem terá sucesso); e há toda a possibilidade de

que exista uma sobreposição entre essa estrutura latente de aquisição de língua e outras estruturas intelectuais (SELINKER, 1974 p. 33)²⁶.

Diante do fato de que a EPL não oferece nenhuma garantia de sucesso na aprendizagem de L2, é que há uma probabilidade bastante elevada de fossilização, Selinker (1974) postula que apenas 5% dos aprendizes de L2 consegue chegar ao fim do *continuum* da IL, alcançando a competência de um nativo. A grande maioria (95%) não consegue progredir em direção à L2 de forma satisfatória e param em algum ponto do *continuum*, o que resulta, então, na fossilização.

A fossilização consiste em deixar de revisar a IL em relação à L2; o aprendiz não consegue mais adquirir novos componentes linguísticos pertencentes à L2 e comete, portanto, muitos erros, parando em algum ponto do *continuum* de aprendizagem. Pelo fato de a fossilização ser um fenômeno específico do desenvolvimento da IL, não se pode comparar o processo de aquisição da LM com a aprendizagem de L2 (McLAUGHLIN, 1987). De acordo com Selinker (1974), estruturas fossilizadas podem ser formas linguísticas corretas ou incorretas em relação à variedade dialetal da língua alvo a qual os aprendizes são expostos. Se a fossilização ocorre quando um componente x da IL do aprendiz possui a mesma forma na língua alvo, então ocorrerá fossilização da forma correta. Se o contrário acontecer, ou seja, um componente y não ocorre na mesma forma na IL e na língua alvo, então a fossilização negativa ocorrerá²⁷.

Durante o desenvolvimento da IL, Selinker (1974) defende que existem cinco processos psicolinguísticos centrais, viabilizados pela EPL, que fazem com que tanto o desenvolvimento da IL em direção à L2 se inicie, como a fossilização de itens, regras e subsistemas aconteça. Esses processos atuam com maior ou menor intensidade no desenvolvimento da língua do aprendiz. São eles:

- a) transferência interlinguística – A fossilização ocorre quando o aprendiz transfere regras de sua LM para a L2;

²⁶ There is no genetic timetable; there is no direct counterpart to any grammatical concept such as “universal grammar”; there is no guarantee that the latent structure will be activated at all; there is no guarantee that the latent structure will be “realized” into actual structure of any natural language (i.e. there is no guarantee that attempted learning will prove successful), and there is every possibility that an overlapping exists between this latent language acquisition structure and other intellectual structures (SELINKER, 1974 p. 33).

²⁷ Apesar de a fossilização ocorrer também em relação às formas corretas da língua alvo, ela se refere mais comumente às formas incorretas.

- b) transferência de instrução – A fossilização é devido a certas falhas encontradas durante a instrução;
- c) estratégias de aprendizagem – A fossilização acontece em decorrência do tipo de abordagem utilizada pelo aprendiz para entender o material da L2 que ele está aprendendo;
- d) estratégias de Comunicação – A fossilização se dá quando o aprendiz faz uso de algumas estratégias para se comunicar com nativos;
- e) hipergeneralização – A fossilização acontece quando o aprendiz generaliza regras e características semânticas da L2 e as aplica em todos os contextos indistintamente.

Sob a perspectiva do ensino-aprendizagem de L2 e levando em consideração que 95% dos aprendizes de L2 não conseguem atingir a competência linguística de um nativo da SL, Praxedes Filho (2007, p. 117)²⁸ chama a atenção para o fato de que “inevitabilidade do processo de fossilização faz com que a TIL pareça pessimista. [...] Entretanto, [...] o processo de cessação da aprendizagem da L2 [SL – LE] é quase totalmente circunscrito à proficiência linguística; assim sendo, é possível que aprendizes de L2 fossilizados atinjam uma proficiência comunicativa plena”. É, então, possível, que indivíduos fossilizados mantenham uma comunicação satisfatória com falantes nativos, recorrendo a algumas estratégias, como a escolha de evitar construções que, para eles, são difíceis no momento da interlocução.

De acordo com Selinker; Lamendella (1978 apud ELLIS, 1985), vários são os fatores que causam a fossilização. Um deles é a crença, por parte do aprendiz de que ele não precisa mais desenvolver sua interlíngua por já conseguir se comunicar (entender e se fazer entendido) perfeitamente, apesar dos erros cometidos.

Schumann (1978) apresentou outra causa possível para a fossilização: o distanciamento social e psicológico do aprendiz em relação à L2. De acordo com esse pesquisador, quanto maior a distância social e psicológica entre o aprendiz e a comunidade de falantes nativos da L2 em que ele está inserido, maior a possibilidade de fossilização. O autor

²⁸ The inevitability of the fossilization process makes ILT appear to be pessimistic [...]. However, [...] the L2 learning cessation process is mostly circumscribed to linguistic proficiency; as such, it is possible for fossilized L2 learners to achieve full communicative proficiency (PRAXEDES FILHO, 2007. p. 117).

comprovou essa hipótese através de um estudo de caso feito com Alberto, um latino-americano da Costa Rica pertencente à classe trabalhadora de imigrantes nos Estados Unidos. Como Alberto era social e psicologicamente distante do grupo de falantes de sua língua alvo, o inglês, ele progrediu muito pouco em termos de conhecimentos linguísticos no decorrer dos nove meses do estudo longitudinal. Schumann (1978) interpretou as simplificações e reduções feitas por Alberto como uma forma de pidginização, que leva à fossilização.

A Teoria da Pidginização/Aculturação de Schumann (op. cit) é comumente aplicada em contextos onde a língua é aprendida como SL e não como LE. Entretanto, de acordo com Praxedes Filho (2007), é possível aplicá-la em contextos de LE caso leve-se em consideração que, numa situação de LE, as distâncias sociais e psicológicas dos aprendizes são máximas.

Evidências semelhantes sobre a hipótese da aculturação de Schumann (1978) foram encontradas em outros estudos, como por exemplo o *Heidelberg Research Project for Pidgin German*, que analisou 48 operários imigrantes da Itália e da Espanha quanto à aprendizagem de alemão como L2. Da mesma forma que Alberto, eles não tinham muito contato com falantes nativos e fossilizaram em estágios iniciais no processo de aquisição. As simplificações e reduções também foram vistas como evidência de um processo de pidginização similar ao de Alberto (ELLIS, 1985).

O artigo *Interlanguage* de Selinker (1974) foi um marco nos estudos sobre IL, pois, de uma forma ou de outra, ele forneceu hipóteses e incrementou as discussões sobre a aquisição de L2, partindo da visão mentalista, mas se distanciando dela e propondo uma teoria de base cognitivista não chomskyana. Com as discussões geradas a partir desse artigo, a TIL passou por várias reformulações ao longo desses quase quarenta anos, incluindo revisões feitas pelo próprio Selinker em Selinker; Swain; Dumas (1975) e uma versão própria proposta por Adjemian (1976)²⁹, as quais serão apresentadas aqui e servirão para justificar a metodologia do nosso trabalho.

Uma reformulação da TIL ocorreu em Selinker; Swain; Dumas (op.cit) quando eles ampliaram-na para crianças, pois, até então, a hipótese da interlíngua era utilizada somente para adultos que estavam aprendendo uma L2. A partir de um estudo feito com

²⁹ A Teoria da Interlíngua também recebeu uma interpretação própria de Tarone (1979), que ressaltou a importância de se estudar a língua do aprendiz tendo em mente a variação laboviana. Para este estudo, limitaremos-nos a discorrer apenas sobre as reformulações da teoria da interlíngua do ponto de vista de Selinker; Swain; Dumas (1975) e sobre a interpretação própria de Adjemian (1976), por entendermos que essas formulações são as que mais se aproximam do nosso objetivo.

crianças³⁰, eles observaram que a IL produzida por esses alunos era sistemática no sentido de que eles cometiam erros recorrentes ao usar as estratégias de simplificação, de transferência interlinguística e de hipergeneralização de estruturas da língua alvo. Na conclusão de seu artigo, os pesquisadores apontaram que essa ocorrência de “várias estratégias de aprendizagem podem operar simultânea ou sequencialmente, resultando, numa maior estabilidade da IL”³¹.

Embora admitindo a necessidade de uma investigação mais detalhada, Selinker; Swain; Dumas (op. cit.) estabeleceram quatro características que distinguem a IL das línguas naturais. São elas: (1) estabilidade (algumas formas tendem a se tornar frequentes após certo tempo na IL do aprendiz), (2) inteligibilidade mútua (os aprendizes de uma L2 conseguem se comunicar partilhando da mesma IL), (3) *backsliding*³² (o aprendiz pode regredir a estágios anteriores de sua aprendizagem e cometer erros que pareciam ter sido erradicados) e (4) sistematicidade (a IL dos aprendizes evidencia algum tipo de estratégia de aprendizagem usada).

Uma interpretação própria da TIL foi feita por Adjemian (1976) ao estudar exatamente os pontos que Selinker; Swain; Dumas (op.cit) apontaram para aprofundamento: estabilidade, compreensão mútua, *backsliding* e sistematicidade. Para Adjemian (op. cit.), essas “[...] não são necessariamente as características mais salientes das ILs (p. 298)”³³ porque, com exceção do *backsliding*, todas elas são comuns às línguas naturais. Ele postula que as características inerentes à IL deveriam ser aquelas que a diferenciam de todas as línguas naturais, ou seja, o *backsliding*, a fossilização e a permeabilidade.

Adjemian (op.cit) concorda com a hipótese selinkeriana de que a IL é uma língua autônoma com regras e sistemas próprios que evoluem com o passar do tempo e, sendo assim, é passível de estudos de base teórico-descritiva. Contudo, ele vai além e propõe que a IL é uma língua natural como o são a LM e a L2. E por ser uma língua natural, a IL é usada para comunicação entre seus falantes, havendo compreensão mútua entre eles. Portanto, essa não pode ser uma característica distintiva da IL, mas é apenas uma propriedade inerente a ela e a todas as línguas naturais. Essa proposta foi usada por Moita Lopes (1996, p.18) como argumento para demonstrar que uma IL é partilhada por membros de um mesmo grupo de

³⁰ As crianças envolvidas nesse estudo eram dez meninos e dez meninas na faixa etária de sete anos, falantes de inglês-LM matriculados num programa de imersão numa escola de ensino básico em Toronto, Canadá. A professora da turma, falante nativa de francês, dava todas as instruções das disciplinas curriculares em francês.

³¹ In some cases, several learning strategies may be operating simultaneously or sequentially, resulting perhaps in greater IL stability (SELINKER; SWAIN; DUMAS, 1975, p. 150).

³² Moita Lopes (1996) utiliza, em vez de *backsliding*, o termo “reincidência de erros”. Porém, preferimos adotar o termo *backsliding* por ser esse o mais conhecido na literatura de ASL.

³³ [...] are not necessarily the most salient characteristics of ILs (ADJEMIAN, 1976, p. 298).

aprendizes quando eles “são homogêneos no sentido de que compartilham tanto a mesma LM e dialeto, como também o mesmo nível de competência na IL, experiência social e motivação”. O fato de que uma IL é uma língua natural partilhada por um grupo homogêneo de aprendizes viabiliza esta pesquisa e, conseqüentemente, a validade dos resultados obtidos: todos os sujeitos possuem características semelhantes, daí a nossa posição de que eles fazem uso de uma mesma IL de grupo³⁴.

A segunda divergência de Adjemian (1976) diz respeito à sistematicidade da IL. Para ele, houve uma interpretação equivocada do que seriam estratégias de aprendizagem em Selinker; Swain; Dumas (1975). Eles postularam que as estratégias de aprendizagem são “[...] atividades cognitivas relacionadas ao processamento de dados da L2 na tentativa de expressar significado (p. 141)³⁵”. No *corpus* de sua pesquisa, eles focalizaram três tipos de estratégias: transferência interlingüística, hipergeneralização das regras da língua alvo e simplificação, sendo as duas primeiras consideradas como simplificação. A recorrência dessas estratégias é o que indicaria a sistematicidade da IL.

Entretanto, Adjemian (op. cit.) tenta dar um novo significado para sistematicidade quando defende que

[c]omo todas as línguas humanas, as ILs devem ter um conjunto de regras organizadas e elementos básicos (itens lexicais, unidades fonológicas, categorias gramaticais, etc.). A organização desses conjuntos em um todo coerente e funcional resulta no surgimento de uma entidade linguística com consistência interna: sistematicidade. Então, essa propriedade não pode ser usada para diferenciar as ILs de outros sistemas linguísticos (p. 301-302)³⁶.

As estratégias de aprendizagem são apenas formas que o aprendiz encontra para começar a fazer hipóteses sobre a língua que ele está tentando aprender.

A terceira e última divergência de Adjemian (1976) com relação às características da IL fornecidas por Selinker; Swain; Dumas (1975) diz respeito à estabilidade. Eles oferecem uma definição não muito detalhada de que uma IL será mais estável quando o aprendiz utilizar mais de uma estratégia na aprendizagem da L2. Essa definição é compartilhada também por Tarone; Frauenfelder; Selinker (1976 apud ADJEMIAN, 1976), os

³⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a IL de grupo e sobre os sujeitos da pesquisa, ver Capítulo 4 que trata da metodologia.

³⁵ [...]cognitive activities relating to the processing of second-language data in the attempt to express meaning (SELINKER; SWAIN; DUMAS, 1975, p. 141).

³⁶ Like all human languages ILs must contain an organized set of rules and basic elements (lexical items, phonological units, grammatical categories, etc.). The organization of these sets into a coherent functional whole results in the emergence of a linguistic entity with internal consistency: systematicity. Thus, this property may not be used to differentiate ILs from other language systems (ADJEMIAN, 1976, p. 301-302).

quais discorrem, de forma mais detalhada, sobre o fato de que a estabilidade pode acontecer tanto em formas corretas quanto em formas erradas na produção dos aprendizes de uma L2. Entretanto, Adjemian, discordando de todos esses pesquisadores, oferece uma nova definição de estabilidade, argumentando que

[...] a noção de estabilidade é melhor definida não em termos de formas erradas ou corretas, mas em termos da sistematicidade total da IL. A noção de estabilidade deveria ser restrita àquelas partes de um sistema da IL que perderam sua permeabilidade (Adjemian, 1976 p. 314)³⁷.

Devido a IL estar em constante reformulação, ela permite a entrada de alguns elementos que pertencem à LM e à L2: elementos transferidos da LM e elementos oriundos da generalização de regras da L2. A esse fenômeno único da IL, Adjemian (op.cit) deu o nome de permeabilidade, a qual não é possível de acontecer em línguas naturais, pois elas já possuem um sistema linguístico acabado do ponto de vista de regras e sistemas. No caso da IL, quando o aprendiz se encontra numa situação em que ele precisa expressar seu pensamento sem ter ainda os elementos linguísticos apropriados da L2, ele geralmente recorre à sua LM ou, de alguma forma, aplica regras da L2 que são inadequadas naquele contexto específico. Essa permeabilidade da IL, ou seja, a possibilidade de penetração pelos sistemas da LM e da L2 é uma das características que distinguem a IL das demais línguas naturais.

A proposta de Adjemian (1976) é que a estabilidade da IL é a sua própria norma. Os elementos estáveis da IL podem ser formas erradas ou corretas da língua alvo, mas sempre serão formas corretas em relação à própria IL. A fossilização é uma evidência de que a estabilidade da IL existe, pois há aprendizes que cessam seu aprendizado em algum ponto, até mesmo bem no início da aprendizagem, e, independentemente da exposição ao *input*, eles não avançam no *continuum* de aprendizagem, regredindo principalmente por razões de natureza emocional, na sua IL e voltando a cometer erros que pareciam ter já sido já erradicados. Esse fenômeno de *backsliding* só ocorre na IL e não nas línguas naturais; por isso, Adjemian (op. cit) defende que esse deveria ser mais um dos traços distintivos entre a IL e as demais línguas naturais, concordando, nesse ponto, com Selinker; Swain; Dumas (1975).

Não desconsideramos a importância e, também necessidade, da interação para o desenvolvimento de uma L2, principalmente em contextos em que a língua é aprendida através de instrução em sala de aula. Acreditamos que o desenvolvimento de uma L2 depende

³⁷ [...] the notion of stability is best defined not in terms of errors or correct forms, but in terms of the overall systematicity of the IL. The notion stability should be restricted to refer to those parts of an IL system that have lost their permeability (Adjemian, 1976, p. 314).

de fatores linguísticos, com os quais estamos trabalhando neste estudo, mas também de fatores extralinguísticos como status social, diferenças de gênero, idade, motivação, atitude etc. E foi por não poder trabalhar com todos esses fatores, como já justificado na Seção 2.3, pois um trabalho desta natureza não nos permitiria, que optamos analisar somente os fatores linguísticos que influenciam o desenvolvimento de uma L2.

2.7 Considerações finais

A partir das resenhas feitas neste capítulo, pudemos perceber o empenho dos linguistas aplicados em entender toda a complexidade do processo de aprendizagem de L2 através de estudos sobre a língua do aprendiz. Constatamos que, apesar das críticas feitas à AC, ela teve papel fundamental nos estudos sobre a língua do aprendiz, pois foi a partir dos resultados obtidos em Análises Contrastivas Experimentais que se começou a investigar o processo de aprendizagem de línguas tendo como ponto de partida as formas idiossincráticas presentes na produção dos aprendizes. As críticas que tiveram maior impacto sobre a AC foram aquelas feitas pelo Mentalismo, o qual defende que os aprendizes de uma L2 fazem uso de uma parte específica do seu aparato cognitivo para aprender uma nova língua e que a transferência de conhecimentos linguísticos da LM é apenas um dos fatores, e não o único, que influenciam a aprendizagem de L2.

Na tentativa de se obter uma definição precisa sobre os fatores que influenciavam a aprendizagem de uma L2, a língua produzida pelos aprendizes começou a ser analisada levando-se em consideração tanto as formas corretas, como também as formas erradas. O termo interlíngua foi cunhado para nomear a língua do aprendiz, na qual estão presentes elementos da LM do aprendiz, elementos da L2 que ele está aprendendo e também elementos próprios da interlíngua em desenvolvimento. A metodologia que os pesquisadores utilizaram para analisar a língua do aprendiz e, a partir dela, encontrar respostas sobre como ocorre a aprendizagem de L2 ficou conhecida como Análise de Erros, a qual será discutida com detalhes no capítulo seguinte.

3 ANÁLISE DE ERROS

3.1 Introdução

A Análise de Erros (AE) é uma metodologia que surgiu com o intuito de descobrir os fatores linguísticos que influenciam a produção do aprendiz de L2 além daqueles referentes à sua LM. Baseada principalmente nas propostas de aquisição de LM feitas pelo Mentalismo, a AE forneceu novas explicações para o processo de aprendizagem de L2, bem como contribuiu para a criação da TIL e suas reformulações posteriores.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia envolvida na AE – identificação, descrição e explicação dos erros – a partir das respectivas conceituações, mostrando exemplos dos tipos de erros com suas devidas explicações e, também, fazemos uma breve crítica sobre as limitações dessa metodologia. Baseamos a discussão em alguns estudos da área de AE, destacando Corder (1974), Dulay; Burt (1974), Dulay; Burt; Krashen (1982), Ellis; Barkhuizen (2005), Ellis (1994), Faerch; Kasper (1983), Figueiredo (1997), James (1998), entre outros.

3.2 Considerações sobre a Análise de Erros

A AE não é uma metodologia nova. As referências sobre a AE são bem anteriores aos anos 70. Ela teve início como uma coleção de erros mais comuns e suas classificações, passando por um manual de instruções pedagógicas para professores que poderiam utilizá-lo como meio de amenizar as dificuldades encontradas por aprendizes de L2. O conceito e a classificação dos erros eram determinados tomando-se como referencial único e exclusivo a gramática normativa: era considerado erro toda forma que não seguisse a regra gramatical padrão. Devido à falta de uma metodologia rigorosa e de um aporte teórico que explicasse o papel dos erros na aprendizagem de L2, a AE foi, posteriormente, negligenciada, especialmente com o surgimento da AC, cuja meta principal era preveni-los e não identificá-los (ELLIS, 1994).

Somente no final dos anos 60, quando a AC caiu em descrédito por não conseguir fazer com que os aprendizes tivessem uma aprendizagem livre de erros, Corder (1974), impulsionado pela teoria mentalista para aquisição de línguas, publicou uma série de artigos que deram vida nova a AE e ajudaram a dar um tratamento científico aos erros cometidos pelos aprendizes de línguas. A comparação que antes era feita entre duas línguas com

estruturas já formadas, a LM e a L2, deu lugar à AE, que passou a investigar as idiossincrasias da língua do aprendiz a fim de encontrar uma explicação para o processo de aprendizagem de uma L2 que pudesse ser aplicada a todos os aprendizes. Essa metodologia foi associada intimamente à visão mentalista para a aquisição de línguas e, com o surgimento da TIL ajudou, direta ou indiretamente, a pesquisadores e professores de línguas na obtenção de uma maior compreensão de como ocorre a aprendizagem de uma L2. Apesar disso, não se conseguiu descobrir uma fórmula para alavancar o sucesso da aprendizagem de L2.

O artigo de Corder (1974), *The Significance of Learners' Errors*³⁸, foi um marco importante para a análise da língua do aprendiz por ter sido o primeiro a dar importância aos erros cometidos durante a aprendizagem de uma L2. Nesse artigo, Corder sugeriu cinco passos que deveriam ser seguidos para se realizar uma AE, a saber: (1) coleta da amostra da língua do aprendiz, (2) identificação, (3) descrição, (4) explicação e (5) avaliação dos erros. Destacamos que o quinto passo quase nunca é incluído em pesquisas sobre erros, principalmente nas transversais, por exigir uma metodologia própria para a obtenção de resultados.

Além de direcionar os pesquisadores para a metodologia a ser seguida para se realizar uma AE, Corder (op. cit.) menciona, ainda, cinco pontos fundamentais para a AE. O primeiro deles diz que a aquisição de LM e a aprendizagem de L2 seguem os mesmos mecanismos, procedimentos e estratégias. Por isso, há que se traçar um paralelo entre os dois tipos de aprendizagem, mas levando sempre em consideração a diferença que existe entre elas de que a aprendizagem de L2 é, provavelmente, facilitada pelo conhecimento da LM.

O segundo ponto discorre sobre o programa de aprendizagem interno do aprendiz. Para o autor em referência, nem toda informação linguística disponibilizada para o aprendiz (*input*) é internalizada por ele e se transforma em aprendizagem (*intake*³⁹). Muitos dos erros cometidos residem no fato de que os alunos possuem um programa de aprendizagem interno independente do que lhes é ensinado; por isso nem todo *input* se transforma em *intake*. O terceiro ponto tem a ver com o que Corder (op. cit.) chamou de competência transitória. Para ele, os erros mostram que os aprendizes de LM e de L2 desenvolvem um sistema linguístico independente e que, embora esse sistema não seja o de um adulto nem o de uma L2, é uma evidência de sua competência em cada um dos momentos ao longo do *continuum* de aprendizagem.

³⁸ Corder (1974) é uma re-edição de CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *IRAL*, v. 5, p. 161-170, 1967 In: Richards (1974).

³⁹ *Intake* é a informação linguística disponibilizada ao aluno e internalizada por ele (GASS; SELINKER, 1993).

O quarto ponto trata da diferença entre erros e lapsos. O pesquisador propõe que os erros a serem analisados sejam aqueles produzidos sistematicamente (*errors*) ao longo do processo de aprendizagem, pois nem sempre tudo o que é produzido erradamente pelo aprendiz de L2 pode ser considerado ausência de aquisição. Os erros aleatórios (de desempenho, assistemáticos, lapsos ou *mistakes*) ocorrem devido ao cansaço físico, a fortes emoções ou são apenas resultantes de falhas de memória. Essa distinção entre erros e lapsos está normalmente associada aos conceitos chomskyanos de competência e desempenho, respectivamente. Para Corder (1974), somente os erros sistemáticos devem ser analisados. Os erros assistemáticos não devem merecer consideração por serem de difícil interpretação e imensamente variáveis.

Por último, Corder (op. cit) defende que analisar os erros cometidos pelos aprendizes de uma L2 é importante para professores, pesquisadores e para os próprios aprendizes. Para os docentes, a importância resulta do fato de através de uma análise sistemática da língua de seus alunos, eles conseguirem saber quanto progresso houve em direção à L2 e mensurar o quanto ainda precisa melhorar para seus alunos se aproximarem cada vez mais dela. Para os pesquisadores, os erros fornecem evidências de como a língua se desenvolve e quais estratégias ou procedimentos são utilizados pelos aprendizes para descobrirem o funcionamento da língua que eles estão aprendendo. Finalmente, para os alunos, a análise dos erros constitui uma forma de eles testarem suas hipóteses acerca da aprendizagem da nova língua.

3.3 Definição de erro ao longo dos tempos

A depender do ponto de vista das correntes teóricas vigentes em cada época, os erros têm desempenhado papéis diferentes e recebido tratamentos também diferenciados ao longo dos tempos. Como vimos na Seção 2.4 deste trabalho, nos anos de 1940 e 1950, quando a AC era a base dos métodos vigentes para o ensino-aprendizagem de línguas, o erro era algo indesejado e até inadmissível para uma aprendizagem eficaz de L2. Fundamentados numa comparação sistemática entre a LM e a L2, os professores deveriam antecipar os erros que seriam causados pela interferência da LM na aprendizagem da L2 e, dessa forma, traçar metas para erradicá-los mesmo antes que eles surgissem. Para essa visão, os erros aconteciam única e exclusivamente devido à interferência ou transferência negativa da LM do aprendiz.

A hipótese da AC foi posta em dúvida quando pesquisas como a de Dulay; Burt (1974) comprovaram que a comparação sistemática entre a LM e a L2 não conseguia

antecipar todos os erros cometidos pelos aprendizes, pois muitos deles não tinham relação nenhuma com a LM e outros, que seriam previsíveis de acontecer, não aconteciam. Respaldados principalmente pela teoria mentalista para a aquisição de LM, os pesquisadores, através de estudos dos mais diversos, começaram a perceber que, da mesma forma que uma criança comete erros quando está no processo de aquisição da LM, os aprendizes de L2 também cometem erros que podem ser indícios de um processo de amadurecimento linguístico. Esses erros resultam da testagem de hipóteses levantadas pelo aprendiz quando do desenvolvimento de sua IL e são vistos como um procedimento utilizado por ele para checar seu conhecimento sobre o funcionamento da língua. Contrariamente do que pregava a AC, os erros deixaram de ser indesejados e passaram a ser importantes para se explicar o desenvolvimento da IL do aprendiz.

Para Ellis (1994, p. 51) “um erro pode ser definido como um desvio das normas da língua alvo”⁴⁰. Geralmente essas normas são as da variedade padrão do inglês escrito americano ou britânico, que estão presentes nos materiais didáticos e nas gramáticas normativas da língua. Além disso, é essa a variedade usada pelos professores em sala de aula. Então, partindo dessa perspectiva, erro seria toda forma linguística que não pertencesse à variedade padrão apresentada nos livros didáticos.

Há outras posições com relação à definição de erro como aquela apresentada por Ilari; Possenti (1985 apud FIGUEIREDO, 1997) de que erro é toda construção que não faz parte de maneira sistemática de nenhuma das variedades de uma língua. Dessa forma, algumas construções linguísticas que não têm prestígio numa sociedade por serem utilizadas por grupos minoritários, mas que são totalmente possíveis em determinadas regiões e/ou contextos, não poderiam ser consideradas erradas.

Outra definição de erro é encontrada em Lennon (1991 apud PINHEIRO, 2001). O autor considera erro em L2 aquelas formas ou combinação de formas que, nas mesmas condições de produção e no mesmo contexto, não seriam produzidas por um falante nativo. Ele afirma ainda que, mesmo para um nativo, a identificação de um erro pode ser tão difícil quanto a sua definição, pois é preciso que se considere a variação existente entre os próprios nativos no que se refere à identificação do erro.

Para esta pesquisa, consideramos erro todas as formas que fogem à variedade padrão do inglês americano escrito encontradas nos livros textos adotados pelo Núcleo de Línguas da UECE. Esse posicionamento se justifica pelo fato de que em uma análise de erros,

⁴⁰ An error can be defined as a deviation from the norms of the target language (ELLIS, 1994, p. 51).

é preciso se apoiar em apenas uma definição de erro, pois, do contrário, não haveria condição de analisar a língua do aprendiz devido a grande variedade de conceitos e definições das formas não padrão da língua, e, também, pelo fato de ser preciso reconstruir as frases erradas mediante o confronto destas com uma gramática normativa da língua inglesa.

3.4 Identificação e descrição do erro

Identificar e descrever um erro constitui-se numa tarefa difícil para o pesquisador, pois nem sempre podemos apontá-lo com precisão, nem afirmar com propriedade a sua causa. Antes de começar a analisar os erros, o pesquisador tem que tomar quatro decisões importantes para o reconhecimento deles:

- a) estabelecer que variedade da língua servirá como norma padrão. Para contextos em que a língua é aprendida por meio de instrução em sala de aula, seja como LE ou SL, a variedade utilizada como norma padrão é aquela encontrada nos livros textos por ser esta, também, a variedade utilizada pelo professor para instrução em sala de aula;
- b) definir o que são erros e o que são lapsos. Geralmente em pesquisas transversais não se faz distinção entre erros e lapsos por não haver material suficiente no *corpus* para se estabelecer o que seria um ou outro. Além disso, é muito difícil fazer essa distinção com precisão (ELLIS; BARKHUIZEN, 2005);
- c) decidir se os erros para análise serão os explícitos, implícitos ou ambos. Os erros explícitos são aqueles que se apresentam na estrutura superficial da frase e, portanto, são mais fáceis de serem identificados. Em contrapartida, os erros implícitos exigem tempo para que o pesquisador os identifique, pois não se apresentam na estrutura superficial da frase, mas sim no seu significado. É possível encontrarmos sentenças bem formadas estruturalmente, mas que não nos remetem a significação alguma. O contrário também é verdadeiro, porque há sentenças mal formadas em sua estrutura superficial, mas que possuem um significado de fácil compreensão;

- d) decidir se a análise levará em conta os desvios de uso correto da língua ou também os de uso inadequado. Deve-se, igualmente, decidir se o contexto em que as construções foram utilizadas será também levado em consideração.

Tomadas essas quatro decisões, a identificação do erro geralmente se faz através da comparação entre a produção do aprendiz e o que um nativo produziria no mesmo contexto. Essa reconstrução das frases erradas é de fundamental importância para se encontrar com exatidão as partes que precisam ser analisadas, apesar de nem sempre ser fácil levá-la a termo, porque há sempre mais de uma forma de se dizer a mesma coisa. Uma solução para recuperar o significado das frases que contêm erros é consultar o aprendiz para saber qual foi a sua intenção ao produzir aquela passagem do texto e, a partir daí, o próprio pesquisador, fazer a reconstrução das frases erradas. Entretanto, como o próprio Corder (1974) alerta, a possibilidade de consultar o aprendiz não é sempre possível. Quando isso acontece, ele muitas vezes não tem consciência dos erros que cometeu e, conseqüentemente, não teria condições de identificá-los e muito menos de descrevê-los. Ellis; Barkhuizen (2005) aconselham que o próprio pesquisador decida que interpretação será dada às frases erradas em determinados contextos, porque só assim ele poderá identificar com maior segurança os erros dos aprendizes.

Identificados os erros, o próximo passo é dividi-los em categorias para que possam ser descritos. De acordo com James (1998) e Ellis; Barkhuizen (2005), as duas categorias geralmente utilizadas são a (1) taxonomia linguística e a (2) taxonomia da estrutura superficial. Para (1), usa-se, como referência, uma gramática descritiva da língua alvo que deve incluir categorias linguísticas gerais relacionadas à estrutura básica das sentenças e, para (2), seguindo Dulay; Burt; Krashen (1982), a taxonomia baseia-se no modo como a estrutura superficial é alterada em frases erradas. Para James (1998), a descrição dos erros é importante porque (1) deixa claro o que antes era apenas uma intuição, (2) é um pré-requisito para a sua contagem dos erros e (2) cria categorias para a análise posterior.

3.5 Explicação do erro

Identificados e descritos os erros, o pesquisador precisa explicar a fonte deles: se são de origem psicolinguística, sociolinguística etc. Do ponto de vista da aprendizagem de L2, esse estágio é o mais importante, porque fornece indícios de como o aprendiz utiliza seus conhecimentos no decorrer da aprendizagem.

Sabemos que as formas produzidas pelos aprendizes não reconhecidas gramaticalmente como corretas são evidências do estágio de conhecimento linguístico em que ele está ao longo do *continuum* de aprendizagem. Em cada estágio ocorre falta de conhecimento das regras do sistema da L2 (erros) ou falta de automatização, o que levaria o aprendiz a recorrer a formas não padrão da língua por terem sido internalizadas logo no início da aprendizagem (lapsos). Apesar da dificuldade de fazer uma distinção precisa entre o que seria erro e o que seria lapso na produção de um aprendiz de L2, os dois tipos de desvios são de fundamental importância tanto do ponto de vista teórico, como pedagógico. Do ponto de vista pedagógico, é útil para o professor porque mostra que, apesar de certas formas não terem sido internalizadas totalmente, os alunos são capazes de se autocorrigirem, já que os lapsos não ocorrem em toda a produção, mas apenas em alguma parte dela e muitas vezes, quando solicitados, eles são capazes de apontar a forma correta. Do ponto de vista teórico, porque mostra que certas formas ainda não foram totalmente internalizadas ao ponto de serem utilizadas com o mesmo grau de precisão de um nativo (ELLIS; BARKHUIZEN, 2005).

Dois tipos de informação sobre a interlíngua do aprendiz são fornecidos pela AE: (1) os tipos de erros linguísticos e (2) os tipos de erros psicolinguísticos produzidos pelos aprendizes de L2. Os erros linguísticos se referem às formas erroneamente usadas de tempos verbais, morfemas etc. e os erros psicolinguísticos ocorrem porque o aprendiz faz uso de várias estratégias de comunicação, não só o apoio na LM, mas através de inferências e hipóteses acerca da L2.

Para explicar os erros, temos que levar em consideração quais os processos envolvidos na produção dos aprendizes quando estes não dominam ainda o sistema linguístico da L2, mas têm que lidar com esse sistema deficitário, ou seja, com a sua interlíngua, para se comunicar. Normalmente as formas não reconhecidas como corretas advêm da interferência da LM do aprendiz, o que se convencionou chamar de erros interlinguais, ou de hipóteses erradas que os aprendizes fazem acerca da língua que estão aprendendo, ou seja, os erros intralinguais.

3.5.1 Erros interlinguais

Dulay; Burt (1974, p. 116) definem os erros interlinguais como aqueles que decorrem da interferência, ou transferência negativa, de sistemas e regras da LM na aprendizagem de L2. É necessário, no entanto, fazer distinção entre transferência e empréstimo. A transferência ocorre quando o aprendiz introduz uma forma da sua LM no

sistema de sua interlíngua. Já o empréstimo representa apenas o uso temporário de certa forma da LM como uma estratégia de comunicação quando o aprendiz não possui, naquele momento, o conhecimento linguístico adequado para se expressar na L2. Ao contrário da transferência, o empréstimo não se torna sistemático na interlíngua do aprendiz.

De acordo com Brown (1987 apud PINHEIRO, 2001), a transferência de sistemas e regras da LM ocorre principalmente em estágios iniciais da aprendizagem, pois, nesse estágio, a LM é o único conhecimento linguístico prévio com o qual o aprendiz pode contar até que ele se familiarize com a língua nova que está aprendendo.

Para Lott (1983 apud FIGUEIREDO, 1997) e Faerch; Kasper (1983), as causas principais dos erros interlinguais são⁴¹:

1. Extensão por analogia – Acontece quando o aprendiz utiliza indevidamente um vocábulo da LM porque ele possui traços fonológicos, semânticos, ortográficos ou sintáticos semelhantes a um vocábulo da L2.

a) Extensão semântica de um vocábulo da LM – Uma estratégia comumente utilizada por alunos brasileiros é utilizar o verbo *have* [ter = possuir] no lugar do verbo *there to be* [haver, existir] porque, no português corrente, as formas ‘ter’ e ‘haver’ são intercambiáveis. Porém, em inglês, a distinção precisa ser feita entre esses dois verbos porque eles possuem significados diferentes, como demonstramos na tradução feita anteriormente. Essa extensão semântica do verbo ‘ter’ significando ‘haver’ leva o aluno a cometer erros do tipo:

(1) *They said that loved Goiânia because here *had* wonderful and lively people, beyond of exist different places for go out.⁴²

[Eles disseram que amaram Goiânia porque aqui tinha pessoas maravilhosas e animadas, além de existirem diferentes lugares para ir.] (p. 53)

• They said they loved Goiânia because there were wonderful and lively people here as well as different places to go to.

[Eles disseram que amaram Goiânia porque havia pessoas maravilhosas e animadas aqui, além de haver diferentes lugares para ir.]

⁴¹ Por questão de espaço, quando houver muitos exemplos de sentenças erradas para as categorias apresentadas, eles serão reduzidos.

⁴² Os exemplos de identificação e explicação dos erros que serão apresentados neste capítulo são de Figueiredo (1997), bem como a tradução e reconstrução das sentenças. Algumas sentenças podem apresentar mais de um erro, mas, por razões didáticas, apenas um erro será exemplificado por vez.

b) Semelhança ortográfica e/ou fonológica com a LM – Este tipo de erro ocorre quando o aluno usa, indevidamente, uma palavra na L2 por ela compartilhar traços ortográficos e/ou fonológicos com a LM, apesar de serem diferentes semanticamente. Como exemplos, apresentamos as palavras *necessity* [necessidade] e *transit* [trânsito] que foram usadas para significar respectivamente “necessidade” e “trânsito”.

(2) *The public transport isn't very good although most people *necessity* it.

[O transporte público não é muito bom apesar de a maioria das pessoas necessidade dele.]

- Public transport is not very good although most people need it.

[O transporte público não é muito bom apesar de a maioria das pessoas precisarem dele.] (p.53)

(3) * ... and the drivers are very bad in the *transit*.

- ... and the drivers are very bad in traffic.

[... e os motoristas são péssimos no trânsito.] (p. 54)

c) Apoio no sistema gráfico da língua materna – Na língua portuguesa, a duplicação de uma mesma consoante é bem menos frequente do que na língua inglesa. Outra característica diz respeito ao grafema ‘w’ que, exceto quando se usa a própria palavra em língua inglesa, ele nunca é acompanhado do grafema ‘h’. Já o grafema ‘y’ raramente é utilizado no nosso sistema gráfico e há uma grande tendência em apoiar consoantes mudas em uma vogal, o que poderia ocasionar a grafia da palavra “ritmo” como “*rítimo” devido o ‘i’ ser geralmente pronunciado. Observemos os seguintes exemplos:

(4) *She is very *intelligent*...

- She is very intelligent...

[Ela é muito inteligente...] (p.55)

(5) * I never will forget those days of enjoyment *wich* brought me leisure and enriched my learning.

- I will never forget those days of enjoyment which brought me leisure and enriched my learning.

[Eu nunca esquecerei aqueles dias de satisfação que me trouxeram lazer e enriqueceram meu aprendizado.] (p.55)

(6) * In Goiânia the public transport *system* is not very good.

- In Goiânia the public transport system is not very good.

[Em Goiânia, o sistema de transporte público não é muito bom.] (p.55)

d) Apoio no sistema fonético/fonológico e gráfico da LM – Como sabemos, uma vogal tem status fonológico quando ela distingue significados, como em ‘canta’ /’kãtə/ e ‘cata’ /’katə/. Na língua portuguesa, as vogais nasais são representadas na escrita ou pelo sinal de nasalização ‘til’ ou pelos grafemas ‘m’ e ‘n’ pospostos a elas, como em ‘cão’ /kãu/, ‘samba’ /’sãbə/ e ‘canta’ /’kãtə/. Os grafemas ‘m’ e ‘n’ não são realizados foneticamente nesses contextos como fones discretos, mas são graficamente representados. Na língua inglesa, /m/ e /n/ são fonemas que se realizam foneticamente como fones (alofones) discretos quando aparecem após uma vogal, como por exemplo, *then* /ðen/ ‘então’, *them* /ðem/ ‘os, as, lhes’. Em analogia ao som vocálico nasal existente na língua portuguesa e também pela forma de grafá-lo – com o til, ‘m’ ou ‘n’ – os seguintes erros ocorrem:

(7) * When I’ve got time I *swin* and listen to music.

- When I’ve got time, I swim and listen to music.

[Quando eu tenho tempo, eu nado e ouço música.] (p.56)

(8) * Write *soom*!

- Write soon!

[Escreva em breve!] (p.56)

2. Não distinção lexical na LM em relação à L2 – Uma estratégia bastante comum entre os aprendizes é recorrer a dicionários bilíngues para obter o significado de uma palavra da LE que eles ainda não conhecem. Pelo menos dois problemas são encontrados nessa prática: (1) muitos dicionários bilíngues apresentam as palavras descontextualizadas e (2) quando elas são contextualizadas, geralmente os alunos não têm o cuidado de ver que

tradução se adéqua melhor ao cotexto no qual ele usará a palavra que está procurando. Essa falta de contextualização ou de cuidado por parte do aluno em procurar a melhor tradução é uma das causas de erros. No exemplo abaixo, a palavra *runway* significa pista de aeroporto. A palavra adequada para o cotexto a seguir seria *track*.

(9) * Every day I walk there. Have a *runway* to the people to do jogging.

[Todos os dias, eu caminho lá. Tem uma pista para as pessoas fazerem caminhada.]

• Every day I go for my walk there. There is a *track* for people to go on walks.

[Todos os dias, eu caminho lá. Há uma pista para as pessoas fazerem caminhada.] (p.57)

Com relação ao artigo indefinido, em inglês se usa ‘a’ antes de palavras que comecem com sons consonantais e semi-vocálicos e ‘an’ antes de palavras que comecem com sons vocálicos. O aluno, às vezes, troca os termos e comete erros como:

(10) *My best friend is *an* person very special.

• My best friend is a very special person.

[Meu melhor amigo é uma pessoa muito especial.] (p. 58)

A palavra ‘encontrar’ quando significa ‘ter um encontro’ ou ‘conhecer alguém através de um encontro’ é expressa pelo verbo *meet*. Entretanto, quando a palavra ‘encontrar’ possui o significado de ‘ter um encontro casual ou inesperado’ usa-se *encounter*. Ou ainda a palavra *find* pode ser utilizada para dizer que se encontrou algo que estava procurando por acaso. A não distinção lexical da palavra ‘encontrar’ em português faz com que o aluno escreva frases como:

(11) *... we *met* an alembic very rude and interesting⁴³.

• ... we found (came across) a very crude and interesting still.

[...nós encontramos um alambique muito rústico a interessante.] (p. 59)

⁴³ Apesar de as palavras *alembic* e *rude* existirem em língua inglesa com o significado de “alambique” e “rude”, elas são expressões arcaicas que foram substituídas pelas palavras *rude* e *still*. O uso dessas palavras arcaicas leva à não compreensão da sentença.

3. Não distinção gramatical na LM em relação à L2 – Esse tipo de erro ocorre porque o aprendiz não percebe que uma determinada distinção gramatical existe na LE, mas não na sua LM.

(12) * I have *bought* a new car yesterday.

- I bought a new car yesterday.

[Eu comprei um carro ontem.] (p. 69)

Em inglês, o passado com tempo definido é expresso pelo *Simple Past* (passado simples) e o passado com tempo indefinido é expresso pelo *Present Perfect* (Presente Perfeito). Como essa distinção gramatical não existe em português, pois ambos os casos são expressos pelo pretérito perfeito, o aluno comete erros como o mencionado em (12).

4. Uso de palavras portuguesas (*codeswitching*) – O uso de palavras portuguesas é um recurso momentâneo com fins comunicativos, utilizado pelos alunos no ato de sua produção quando eles não sabem a palavra na LE, como pode ser observado no exemplo seguinte:

(13) * At night we went to the beach to drink beer and to listen to *serenatas*...

- At night we went to the beach to drink beer and to listen to serenades...

[À noite, nós fomos à praia para beber cervejas e ouvir as serenatas...]

(p.69)

5. Emprego de formas estrangeiradas (*foreignizing*) – Essa estratégia de dar uma forma inglesa às palavras da língua portuguesa é também bastante comum. O aluno possui certo conhecimento do processo de formação de palavras em língua inglesa e forma construções como no exemplo a seguir:

(14) * My favorite sport is *natation*.

- My favorite sport is swimming.

[Meu esporte preferido é natação.] (p.69)

(15) * I am a *universitary* student.

- I am a university student.

[Eu sou um aluno universitário.] (p. 69)

6. Tradução literal – A tradução palavra por palavra do português para o inglês é um recurso utilizado pelos alunos que geralmente afeta a comunicação, pois apesar de serem usadas palavras inglesas, elas não nos remetem à significação alguma porque a língua que serviu de base para a construção da sentença foi o português e não o inglês.

- (16) *Every year we realized a *secret friend*.

[Todo ano, nós compreendemos um amigo secreto.]

- Every year we hold a mystery friend party.

[Todo ano, nós realizamos uma festa de amigo secreto.] (p.70)

- (17) * I had the opportunity to navigate in a boat *at long of the coast*.

- I had the opportunity to sail on a boat along the coast.

[Eu tive a oportunidade de navegar em um barco ao longo da costa.] (p. 71)

- (18) * We always *do the shopping, do the hair, ride a horse, sunbathe, ride a car together*.

- We always go shopping, have our hair done, ride a horse, sunbathe and ride a car together.

[Nós sempre fazemos compras, fazemos o cabelo, andamos a cavalo, tomamos banho de sol, andamos de carro juntas.] (p. 71)

7. Erros causados por transferência de estrutura – Esse tipo de erro ocorre quando o aprendiz se apoia na estrutura sintática e/ou morfológica da sua LM para formar sentenças na L2.

- a) Apoio na estrutura sintática do português:

Como na língua portuguesa os substantivos geralmente são antecidos por um artigo, os alunos costumam se apoiar na estrutura sintática do português para utilizar o artigo definido antes do todo substantivo. Entretanto, na língua inglesa, o uso do artigo definido tem suas limitações, não podendo ser empregado, por exemplo, para indicar coisas em geral.

(19) * *The life in Goiânia is very hard.*

- Life in Goiânia is very hard.

[A vida em Goiânia é muito difícil.] (p. 72)

Com relação ao uso de preposições, elas podem ser exigidas na estrutura das sentenças em português, mas não na estrutura da sentença em inglês e vice versa. Ao se apoiar na estrutura do português, o aluno comete erros do tipo:

(20) * I think Goiânia is one of the best city to live Ø.

[Eu acho que Goiânia é uma das melhor cidade para viver.]

- I think Goiânia is one of the best cities to live in.

[Eu acho que Goiânia é uma das melhores cidades para viver.] (p.75)

(21) * A day before *of* we return...

- A day before we returned...

[Um dia antes de nós retornarmos...] (p. 75)

b) Apoio na estrutura morfológica da LM:

Na língua inglesa, os adjetivos são invariáveis, ou seja, eles não concordam em gênero ou em número com o substantivo que eles estão modificando. Na variedade padrão da língua portuguesa, o contrário acontece, ou seja, os adjetivos variam em gênero e número de acordo com os substantivos que eles modificam. Baseados nessa regra do português, os alunos constroem frases do tipo:

(22) * The transport in Goiânia isn't of the *betters* in country.

[O transporte em Goiânia não é dos melhores de país.]

- Transport in Goiânia isn't one of the best in the country.

[O transporte em Goiânia não é um dos melhores do país.] (p.76)

(23) * We have lots of *different*s opinions.

- We have lots of different opinions.

[Nós temos muitas opiniões diferentes.] (p. 76)

3.5.2 Erros intralinguais

Os erros intralinguais são aqueles que acontecem não pela transferência da LM do aprendiz, mas sim por causa de inferências que ele faz sobre a L2 que está aprendendo. Dulay; Burt (1974) ofereceram uma subdivisão para os erros intralinguais em desenvolvimentais e únicos que é seguida até hoje pelos pesquisadores. A seguir veremos as suas classificações com exemplos.

3.5.2.1 Erros desenvolvimentais

O aprendiz de L2 nos estágios iniciais precisa lidar com uma gramática ainda incipiente. Seus conhecimentos acerca da L2 vão se desenvolvendo paulatinamente à medida que ele é exposto ao *input* e consegue absorvê-lo na forma de *intake* para só então transformá-lo em *output*⁴⁴. Para Richards (1974, p. 174), os erros desenvolvimentais mostram a tentativa do aprendiz de construir hipóteses sobre a L2 a partir de sua experiência limitada com a língua em sala de aula ou nos livros textos. Todo esse processo pode gerar frases erradas, por parte do aprendiz, que coincidem com as mesmas etapas de desenvolvimento da LM por parte da criança. Por esse conhecimento estar em desenvolvimento é que os erros assim cometidos são denominados de desenvolvimentais.

De acordo com Dulay; Burt; Krashen (1982), os erros desenvolvimentais podem ser classificados em erros de omissão, adição, generalização, formas alternadas, ordem indevida de palavras e não relação entre grafemas e fonemas da LE. Faerch; Kasper (1983) acrescentam mais dois tipos de erros nesta categoria: a invenção de palavras novas na L2 (*wordcoinage*) e a confusão entre itens lexicais parecidos (*synforms*). A seguir, mostraremos exemplos desses tipos de erros.

1. Os erros ocasionados por omissão são caracterizados pela ausência de um item que deveria aparecer em uma sentença bem formada. Esses itens omitidos são ou elementos maiores da oração como o sujeito, verbo principal, objeto direto etc. ou flexões verbais e nominais, artigos, preposições e verbos auxiliares.

⁴⁴ *Output* é a produção linguística do aluno.

- (24) * My husband is an engineer. He work Ø a big state company.
 [Meu marido é engenheiro. Ele trabalha uma grande companhia estadual.]
- My husband is an engineer. He works in a big state company.
 [Meu marido é engenheiro. Ele trabalha em uma grande companhia estadual.] (p.77)

- (25) * I always go to Ø club at the weekends.
 [Eu sempre vou a clube nos fins de semana.]
- I always go to the club at the weekends.
 [Eu sempre vou ao clube nos fins de semana.] (p.78)

2. Os erros ocasionados por adição são o oposto dos erros causados por omissão. Eles são caracterizados pela presença de um item que não deveria aparecer em uma sentença bem formada. Esse tipo de erro pode ser causado por marcadores duplos ou, simplesmente, por partículas adicionadas sem necessidade.

- (26) * I knew her *for* five years ago.
 - I knew her five years ago.
 [Eu a conheci há cinco anos.] (p. 78)
- (27) *I did not travelled to Itumbiara...
 - I did not travel to Itumbiara...
 [Eu não viajei para Itumbiara...] (p. 78)

3. Erros causados por generalização são aqueles que ocorrem quando o aprendiz faz uso de um marcador regular em lugar de um irregular. Pelo fato de Figueiredo (1997) não ter encontrado em seu *corpus* exemplos desse tipo de erro e ter recorrido ao exemplo de Dulay; Burt; Krashen (1982), decidimos usar um exemplo do nosso *corpus*.

- (28) * You write a letter and wait few days until it get to the person that you *sended*. (Texto VIg2)
 [Você escreve uma carta e espera uns dias até ela chegar à pessoa para quem você enviou.]

- You wrote a letter and had to wait a few days until it got to the person you that sent it to.

[Você escrevia uma carta e tinha que esperar uns dias até que ela chegasse à pessoa para quem você a enviou.]

4. Os erros causados por formas alternadas acontecem quando palavras de uma mesma classe são alternadas como, por exemplo, a alternância entre as preposições *in* e *at*, entre as formas do passado do verbo *to be*, entre outras.

(29)* I'm studying *at* the morning.

- I'm studying *in* the morning.

[Eu estou estudando de manhã.] (p. 80)

(30) * My holidays *was* marvelous.

[Minhas férias foi maravilhosa.]

- My holidays *were* marvelous. (p.80)

[Minhas férias foram maravilhosas.]

5. Os erros ocasionados por ordem indevida de palavras podem ocorrer com uma palavra ou com um grupo de palavras em uma sentença.

(31) * What *that is*?

[O que aquilo é?]

- What *is that*?

[O que é aquilo?] (p.80)

6. Os erros ocasionados pela não relação entre grafemas e fonemas da L2 acontecem porque, assim como na língua portuguesa, na língua inglesa também existem grafemas diferentes para se representar um fonema. A variedade de grafemas para representar um fonema faz o aluno cometer erros do tipo:

(32) *My father died and my mother has a *howsewife*.

- My father died and my mother is a housewife.

[Meu pai morreu e minha mãe é dona de casa.] (p.83)

7. Os erros por invenção de uma nova palavra na L2 (*wordcoinage*) são aqueles que ocorrem quando o aprendiz faz uso do seu conhecimento da L2 para produzir palavras naquela língua em analogia a outras que ele já conhece. Normalmente isso acontece pelo acréscimo de afixos à raiz de uma palavra da língua inglesa ou simplesmente pela justaposição de palavras.

- (33) * ...and once she was *homaged* with a music that had her name.
 • ...and once she was honoured by a song that had her name in it.
 [...e uma vez, ela foi homenageada com uma música que tinha o seu nome.]
 (p.81)

- (34) * I am a *digital man*.
 • I am a computer operator.
 [Eu sou digitador.] (p.81)

8. Os erros ocasionados pela confusão entre itens lexicais parecidos ocorrem porque essas formas semelhantes estão armazenadas muito próximas na mente – tanto na de um falante nativo, como na de um aprendiz de L2 – e na hora de utilizar uma ou outra, o aluno não consegue fazer a distinção clara entre elas.

- (35) * I live in a district called Setor Bueno. It's *quiet* near the centre.
 • I live in a district called Setor Bueno. It's quite near the centre.
 [Eu moro em um bairro chamado Setor Bueno. É bem perto do centro.]
 (p.81)
- (36) * I live with my sister, your husband and your *soon*.
 • I live with my sister, her husband and their son.
 [Eu moro com minha irmã, seu marido e seu filho.] (p.82)

3.5.2.2 Erros únicos

Os erros únicos, assim como os desenvolvimentais, resultam de hipóteses equivocadas feitas pelo aprendiz acerca da L2. Porém, ao contrário dos erros desenvolvimentais, esse tipo de erro só é cometido por aprendizes de L2 e nunca por crianças

quando estão adquirindo suas LMs. Por isso, podemos afirmar que eles não refletem a influência da LM do aprendiz. Os erros únicos são causados por adição, por omissão, por formas alternadas e por aglomeração de palavras inglesas desprovidas de significação.

1. Adição desnecessária de elementos que não estariam presentes em uma sentença bem formada. Entre esses elementos, há o marcador de infinito *to* adicionados aos verbos modais, e o artigo definido *the* [o, a, os, as].

Nas locuções verbais em inglês, o segundo verbo vem geralmente antecedido pelo marcador de infinitivo *to*. Entretanto, alguns verbos, como os auxiliares modais, fogem à regra e não são acompanhados por esse marcador, como no exemplo seguinte:

- (37) *...I can *to* count with him...
- ...I can count on him... ([...eu posso contra com ele...] (p. 84)

Podemos observar a adição desnecessária do artigo definido *the*, que não seria utilizado em sentenças bem elaboradas nem em português e nem em inglês.

- (38) * When I've got time I swin and listen to *the* music.
[Quando eu tenho tempo, eu nado e ouço a música.]
- When I've got time, I swim and listen to music.
[Quando eu tenho tempo, eu nado e ouço música.] (p.85)

2. A omissão do marcador de particípio passado dos verbos regulares em tempos compostos pode, também, ser observada na produção dos aprendizes de inglês. Esse tipo de erro é exclusivo dos alunos que estão aprendendo inglês, porque, se eles tivessem seguido a estrutura da língua portuguesa, não teriam omitido tal marcador e uma criança adquirindo inglês-LM não faria uso de uma estrutura tão complexa, como a do exemplo seguinte.

- (39) * Somedays later, I received a news that I had *succeed*Ø in the vestibular.
[Alguns dias depois, eu recebi uma notícia que eu tinha ter êxito no vestibular.]
- Somedays later, I received the news that I had succeeded in the vestibular.
[Alguns dias depois, eu recebi a notícia que eu tinha passado no vestibular.] (p.85)

3. Os erros ocasionados por formas alternadas acontecem entre a forma infinitiva e a forma ‘-ing’, entre as formas verbais *has* ou *be* e *is*, entre os tempos verbais simples e progressivos, entre o auxiliar de negativa *don’t* em vez do marcador de negativa *not*, entre a palavra *person* [pessoa] e a palavra *people* [pessoas em geral].

- (40) * I always had very pleasure in *to travel* and *to visit* new places.
 • I always had a great deal of pleasure in travelling and visiting new places.
 [Eu sempre tive muito prazer em viajar e visitar lugares novos.] (p. 86)
- (41) * My father died and my mother *has* a howsewife.
 [Meu pai morreu e minha mãe tem uma dona de casa.]
 • My father died and my mother is a housewife.
 [Meu pai morreu e minha mãe é dona de casa.] (p.87)
- (42) * Sometimes we’re *going* to the restaurant to have pizza.
 [Algumas vezes, nós estamos indo ao restaurante para comer pizza.]
 • Sometimes we go to the restaurant to have pizza.
 [Algumas vezes, nós vamos ao restaurante para comer pizza.] (p.87)
- (43) * I’d like studying journalism, but *don’t* now.
 • I’d like to study Journalism, but not now.
 [Eu gostaria de estudar Jornalismo, mas não agora.] (p. 88)
- (44) * The day of the *person* not sound easy.
 [O dia da pessoa não parece fácil.]
 • The day of ordinary people does not sound easy.
 [O dia das pessoas não parece fácil.] (p.88)

4. A aglomeração de palavras inglesas ocorre quando o aluno utiliza várias palavras dessa língua que não nos remetem a nenhum significado. Nesse caso, o aluno não se apoia na estrutura sintática da língua portuguesa e nem usa o recurso da tradução literal, pois a base da sentença não é o português.

(45) * He likes me and he *is wish look me to grow if inroads*.

[Ele gosta de mim e ele é desejar olhar-me crescer se invasão.] (p.88)

3.6 Erros ambíguos

Os erros ambíguos são aqueles que podem ter origem na interferência da LM – interlinguais – ou em hipóteses feitas acerca da L2 – desenvolvimentais, sem ser possível afirmar qual é a origem. Os erros ambíguos são causados principalmente por omissão, adição, posicionamento indevido dos advérbios e locuções adverbiais, generalização e formas alternadas, sem, no entanto, apontarmos se são influenciados pela LM – interlinguais – ou se são semelhantes aos cometidos por crianças aprendendo inglês-LM – desenvolvimentais.

1. Os erros causados por omissão podem ser: omissão dos auxiliares *do/does* em sentenças negativas, omissão do marcador de infinitivo *to*, omissão do sujeito, omissão do marcador de plural, omissão do marcador de 3ª. pessoa do singular e omissão do objeto direto. Apresentaremos, a seguir, alguns exemplos desse tipo de erro.

(46) * The day of the person \emptyset not sound easy.

[O dia da pessoa não parece fácil.]

- The day of ordinary people does not sound easy.

[O dia das pessoas não parece fácil.] (p.89)

(47) * ...he is always there to tell me not \emptyset worry...

- ...he is always there to tell me not to worry.

[...ele está sempre lá para me dizer para eu não me preocupar...] (p. 89)

(48) * They said that \emptyset loved Goiânia...

- They said that they loved Goiânia...

[Eles disseram que amaram Goiânia.] (p. 90)

(49) * I think Goiânia is one of the best city \emptyset to live.

[Eu acho que Goiânia é uma das melhor cidade para viver.]

- I think Goiânia is one of the best cities to live in.

[Eu acho que Goiânia é uma das melhores cidades para viver.] (p.91)

(50) * She waitØ for me every day...

- She waits for me every day...

[Ela espera por mim todos os dias...] (p. 91)

(51) * A real friend is that which always is by our side when we need Ø.

- A real friend is someone who is always by our side when we need them.

[Um amigo verdadeiro é aquele que sempre está ao nosso lado quando precisamos.] (p. 91)

2. A adição de um segundo marcador de negativa ocorre quando o aprendiz ignora as regras da norma padrão das línguas inglesa e portuguesa e constroi sentenças duplamente marcadas. Essas construções ocorrem em português – ‘Eu não chamei ninguém.’ – e também na variedade considerada não padrão em inglês.

(52) * ...but I *didn't* do *nothing* special.

- ...but I didn't do anything special.

[...mas eu não fiz nada especial.] (p.92)

3. Quanto às formas ‘advérbios’ e ‘locuções adverbiais’, elas obedecem a uma ordem rígida de posicionamento nas sentenças em língua inglesa. Já na língua portuguesa, essa rigidez não é tão acentuada, uma vez que possuem certa liberdade de posicionamento. Erros por posicionamento indevido dessas formas estão presentes na fala de crianças que adquirem inglês-LM e também são encontrados em construções de aprendizes de inglês-L2. Vejamos um exemplo.

(53) * ...and she's been *always* by my side.

[...e ela tem estado sempre ao meu lado.]

- ...and she's always been by my side.

[...e ela tem sempre estado ao meu lado.] (p.92)

4. Os erros ocasionados por generalização acontecem quando o aprendiz conhece uma determinada regra e a aplica em qualquer cotextos. O aprendiz pode generalizar os substantivos em contáveis, generalizar o comparativo de superioridade e o plural. Vejamos os exemplos:

(54) * Here *are* some informations about me.
 Here is some information about myself.
 [Aqui estão algumas informações sobre mim.] (p. 93)

(55) * It's more practical, it's *more easy* to clean it.
 • It's more practical, it's easier to clean it.
 [É mais prático, é mais fácil limpá-lo.] (p. 94)

(56) * I saw the *childrens*...
 • I saw the children...
 [Eu vi as crianças...] (p. 95)

5. Os erros causados por formas alternadas acontecem quando o indivíduo alterna os pronomes indefinidos, as formas *there is* e *there are* e o adjetivo em lugar de um advérbio de modo.

(57) * Here so far away of the my parents I have *anybody*...
 • Here, so far away from my parents, I have somebody...
 [Aqui, tão distante de meus pais, eu tenho alguém...] (p. 95)

(58) * ... and there *is* a lot of unemployed people.
 • ...and there are a lot of unemployed people. (
 [...e há muitas pessoas desempregadas.] (p. 95)

(59) * I saw the childrens, they are growing *quick*.
 [Eu vi as crianças, elas estão crescendo rápido.]
 • I saw the children, they are growing quickly.
 [Eu vi as crianças, elas estão crescendo rapidamente.] (p.95)

3.7 Erros induzidos

Esse tipo de erro tem origem na forma como a língua é ensinada, ou seja, na instrução recebida pelo aprendiz. Muitas vezes o professor e/ou o livro texto apresenta uma estrutura gramatical e ela se realiza como única para todos os cotextos, especialmente quando há um uso exagerado dos exercícios de repetição sem a devida contextualização. Apesar de Stenson (1974 apud ELLIS, 1994) sugerir que os erros induzidos não são sistemáticos e não refletem a competência do aprendiz, há que se considerar que pode haver casos em que esse tipo de erro seja internalizado, resultando em erros sistemáticos, ou seja, refletirão o estágio de desenvolvimento da competência do aprendiz.

Como exemplo desse tipo de erro, Ellis; Barkhuizen (2005, p. 67) nos apresentam:

TEACHER: Younghee, ask Keiko where she went to school.
SOOK: Keiko, where you went to school?⁴⁵

Os erros induzidos não serão analisados neste trabalho pelo fato de não ter havido, da nossa parte, um acompanhamento em sala de aula da prática dos professores. Consideramos também que analisar os erros dos aprendizes devido às falhas na metodologia do professor e/ou livro texto não é objeto de estudo deste trabalho.

3.8 Limitações da Análise de Erros

As críticas que recaem sobre a AE são principalmente duas: a instabilidade dos processos metodológicos e as limitações das intenções em se analisar os erros dos aprendizes. A variabilidade da interlíngua, as estratégias de aprendizagem e comunicação utilizadas pelo aprendiz e a própria complexidade de se aprender uma L2 comprometem qualquer percurso metodológico que tem o intuito de descrever o processo de aprendizagem de uma L2.

Portanto, a AE tem limitações. Uma delas reside no fato de que pouca informação se consegue sobre a rota de aprendizagem dos alunos com estudos transversais, pois se limitam a identificar e explicar os erros do aprendiz em apenas um determinado momento. Outra limitação acontece no sentido de que os pesquisadores demonstram pouco interesse em separar os erros de acordo com os estágios de desenvolvimento em que se encontram os alunos. Uma maneira de conhecer a rota de aprendizagem de uma L2 seria através de estudos

⁴⁵ A forma correta desta pergunta é: Keiko, where did you go to school?

longitudinais, os quais acompanhariam o aprendiz por um longo período de tempo, analisando seus erros recorrentes. Mesmo assim, esse tipo de estudo também é passível de limitações devido à variabilidade da própria língua do aprendiz e de sua variabilidade em relação à interlíngua dos outros aprendizes, quando estes possuem características diferentes como LM, estágio de desenvolvimento etc.

Entretanto, de todas as limitações da AE, talvez a mais substancial seja a impossibilidade de identificar o erro porque o aprendiz evita cometê-lo. Schatter (1974 apud ELLIS, 1994), ao pesquisar os erros presentes nas orações relativas de um determinado grupo de alunos, descobriu que muitos deles não cometiam esse tipo de erro porque simplesmente evitavam produzir períodos com orações relativas. Dessa forma, a Análise de Erros não tem o que analisar, já que ela tem como foco principal analisar os erros produzidos pelos aprendizes. Se eles evitam, não há como analisá-los. Esse é um dos grandes problemas a serem enfrentados nas discussões sobre aprendizagem de L2.

Apesar dessas limitações, a AE continua sendo praticada, não mais para se tentar entender a rota de aprendizagem, mas para investigar questões específicas sobre a aprendizagem. Como exemplo, citamos a pesquisa feita por Santos (1987 apud ELLIS, 1994), na qual ele analisa os erros para investigar uso de formas linguísticas marcadas.

As contribuições da Análise de Erros foram substanciais como afirma ELLIS (1994, p. 70):

Ela [a Análise de Erros] serviu como uma ferramenta para fornecer evidência empírica para os debates behavioristas/mentalistas dos anos 70, mostrando que muitos dos erros que os aprendizes cometem não podem ser atribuídos à interferência. Ela ajudou [...] a apoiar as afirmações de Corder, Dulay e Burt, e outros, acerca da criatividade de boa parte da língua do aprendiz. Talvez, acima disso tudo, ela ajudou a tornar os erros respeitáveis, a fim de forçar o reconhecimento de que os erros não eram algo a ser evitado, mas eles eram uma característica inevitável do processo de aprendizagem⁴⁶.

Mesmo sabendo de todas essas limitações para se fazer uma AE, devemos levar em consideração que as pesquisas feitas sobre os erros dos aprendizes tiveram como motivação principal a necessidade de melhorar o ensino de línguas, ou seja, o ensino seria facilitado pelos resultados encontrados na análise dos erros cometidos por aprendizes de L2. As implicações pedagógicas da AE podem incentivar o professor de línguas a analisar os

⁴⁶ It [Error Analysis] served as a tool for providing empirical evidence for the behaviorist/mentalistic debates of the 1970s, showing that many errors that learners make cannot be put down to interference. It helped [...] to support the claims made by Corder, Dulay and Burt, and others regarding the 'creativity' of much learner language. Perhaps, above all, it helped to make errors respectable – to force recognition that errors were not something to be avoided but were an inevitable feature of the learning process. (ELLIS, 1994, p. 70)

erros de seus alunos não com o intuito de se descobrir uma rota natural de aprendizagem, mas para saber os tipos de erros mais frequentes e, dessa forma, aprimorar o seu ensino para que a interlíngua de seus alunos não se fossilize logo no início do *continuum*.

3.9 Considerações finais

As revisões feitas neste capítulo mostraram a origem da AE, os processos metodológicos necessários para se fazer uma AE – identificação, definição e explicação do erro –, e as limitações desta metodologia. A explicação do erro aqui apresentada foi baseada na taxonomia da estrutura superficial, como proposta por Figueiredo (1997).

Apesar das críticas lançadas a AE no que diz respeito a sua contribuição efetiva para a ASL, ela ainda é uma ferramenta importante para professores e alunos, pois, por seu intermédio, é possível que haja um aprimoramento do ensino-aprendizagem de línguas tão exigido pela globalização, havendo a necessidade crescente de se aprender L2 para comunicação com o mundo.

4 METODOLOGIA

4.1 Introdução

Os dados adequados para investigar a ASL são as produções do aprendiz. Como Ellis; Barkhuizen (2005) nos alertam, apesar da diferença teórica entre competência e performance, para descrever e explicar a aquisição de uma L2 é preciso que analisemos algum tipo de produção do aprendiz e isso só pode ser feito através de sua performance. A performance pode ser tanto a produção – escrita ou oral – como a compreensão leitora ou auditiva. Para este estudo, os dados de interlíngua foram obtidos através da produção escrita dos aprendizes por haver maior facilidade no manuseio na análise dos dados oriundos desse tipo de produção, o que tornou a pesquisa exequível para o período de um curso de mestrado.

Apresentamos, neste capítulo, os detalhes referentes à metodologia adotada neste estudo: sua natureza, o contexto, os sujeitos, o *corpus*, os instrumentos, os procedimentos de coleta, a categorização e a análise propriamente dita. Para uma melhor compreensão e organização deste capítulo, todos esses itens serão apresentados em seções separadas.

4.2 Natureza da pesquisa

Para analisar os erros interlinguais, intralinguais (desenvolvimentais e únicos) e os ambíguos em cada estágio de desenvolvimento, bem como descobrir se alguns erros são indícios de fossilização, propusemo-nos fazer uma pesquisa exploratória descritiva de caráter qualitativo (explicação dos erros) e quantitativo (contagem dos erros). Os dados obtidos através dos textos produzidos pelos alunos foram classificados de acordo com os erros que contêm e analisados posteriormente, em conformidade com a taxonomia adotada por Figueiredo (1997), baseada em Dulay; Burt; Krashen (1982) e Faerch; Kasper (1983) apresentada no Capítulo 3.

4.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Línguas do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em quatro turmas que correspondem a uma turma de

principiantes (SII)⁴⁷, uma de intermediário inferior (SIV), uma de intermediário superior (SVI) e uma de avançado (SVII). O Núcleo de Línguas é uma extensão do curso de Letras da UECE e recebe alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da própria UECE, bem como alunos da comunidade, através de seleção semestral. Os cursos ofertados pelo Núcleo de Línguas são espanhol, grego, inglês, italiano, francês, japonês e português⁴⁸. Seus professores são alunos do curso de Letras selecionados e remunerados através de bolsa de estudo, em caráter de estágio.

O critério para se encontrar os limites dos estágios de instrução foi a divisão do número total de semestres do curso (7) pelo número de estágios reconhecidos na literatura (4), o que resultou em 1,75 semestres para cada estágio. Como o resultado não foi um número inteiro, nós arredondamos para o número inteiro mais próximo. Isso explica o fato de termos considerado que ao final de cada dois semestres temos um novo nível de instrução.

QUADRO 1 – Divisão dos semestres e dos estágios de instrução.

Semestre	Estágio de Instrução
SI	Principiantes
SII	
SIII	Intermediário Inferior
SIV	
SV	Intermediário Superior
SVI	
SVII	Avançado

Com exceção do SVII, havia mais de uma turma para os estágios de instrução pesquisados. Entretanto, escolhemos acompanhar apenas uma turma de cada estágio de instrução pelo fato de não ser possível, para este estudo, acompanhar todas as turmas, pois a quantidade de dados seria alta. O único critério para a escolha das turmas pesquisadas foi a indicação da coordenadora do Núcleo de Línguas.

Os dados foram acompanhados em dois momentos diferentes: na metade e no final do semestre letivo de 2008.1, para os SII, SIV e SVI, e na metade e no final do semestre letivo de 2008.2, para o SVII. Devido à falta de tempo para levarmos a efeito uma pesquisa

⁴⁷ SII é a abreviação para Semestre II, SIV para Semestre IV, SVI para Semestre VI e SVII para Semestre VII.

⁴⁸ Os cursos de italiano, grego e japonês não são ministrados por alunos do curso de Letras, tendo em vista que a UECE não oferece essa habilitação. Os professores do curso de italiano são indicados pelo Consulado Italiano em Fortaleza; os professores de japonês são vinculados à UECE e são selecionados por meio de indicação e prova de conhecimento da língua japonesa; e o curso de grego é oferecido por um professor efetivo da área de Letras da UECE.

longitudinal, acompanhando os mesmos indivíduos por um período maior de tempo, o que resultaria na obtenção de dados mais consistentes sobre o desenvolvimento da L2, optamos por uma pesquisa de caráter predominantemente transversal, mas contemplando os quatro estágios de instrução da grade curricular. Consideramos que, através desse recorte, podemos mostrar de forma geral (1) qual a interferência da LM na aprendizagem da L2 e (2) que estruturas dão indícios de fossilização.

A escolha do Núcleo de Línguas foi influenciada por fatores como a proximidade do curso de mestrado, o fato do Núcleo pertencer à mesma instituição do curso de mestrado e a acessibilidade fácil ao local.

4.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são vinte e quatro alunos do Núcleo de Línguas da UECE, escolhidos aleatoriamente nas turmas pesquisadas e dois avaliadores americanos que fizeram a identificação dos erros nas produções escritas. Ao todo são seis alunos do SII (a turma tinha um total de treze alunos, mas apenas dez fizeram as duas produções), seis alunos do SIV (a turma tinha um total de sete alunos e todos fizeram uma produção), seis alunos do SVI (a turma tinha um total de dezessete alunos, mas apenas onze fizeram as duas produções) e seis alunos do SVII (a turma tinha um total de dez alunos, mas apenas sete fizeram as duas produções). Dentre esses alunos, dezesseis são do sexo feminino e oito são do sexo masculino. Suas idades variam entre 16 e 30 anos.

A escolha do tamanho da amostra por estágio de instrução foi motivada pelo fato de que a turma do SIV era composta por apenas sete alunos que só fizeram uma das duas produções textuais⁴⁹. Então para se ter um número igual de textos de cada produção por aluno em cada estágio de instrução, resolvemos eliminar aleatoriamente um aluno-texto do SIV e escolher apenas seis alunos dos demais estágios de instrução e, portanto, analisar três textos relativos à primeira produção coletada, na metade do semestre letivo, e três textos relativos à segunda produção coletada, no final do semestre letivo. Esse procedimento forneceu igual número de textos, facilitou o manuseio dos números absolutos e, conseqüentemente, do cálculo percentual de erros por estágio de instrução.

⁴⁹ Ver na Seção 4.5, a explicação para o fato de ter havido apenas uma produção textual no SIV.

Quadro 2 – Gênero e idade dos sujeitos por estágio de instrução.

Gênero e idade	Homens	Idades	Mulheres	Idades	Total de sujeitos por estágio de instrução
SII	2	24 – 25	4	18 – 24	6
SIV	3	16 – 23	3	17 – 25	6
SVI	2	20 – 23	4	22 – 30	6
SVII	1	24	5	18 – 26	6
Total de sujeitos					24

De acordo com o levantamento feito através de questionário de sondagem (Ver Anexo I), todos os sujeitos são falantes de português-brasileiro e como aprendizes de língua inglesa, nenhum teve vivência no exterior. Quanto ao tipo de contato com a língua inglesa, estamos considerando que acontece, predominantemente, em sala de aula através da instrução, embora saibamos que, com o avanço e a ampla difusão das novas tecnologias, o aluno que está aprendendo uma L2 atualmente pode fazer uso dos mais diferentes aparatos tecnológicos para ter contato com essa língua que não unicamente em sala de aula. Justificamos essa decisão – a aprendizagem da língua inglesa dos sujeitos resulta, predominantemente, da instrução em sala de aula – pela dificuldade em estabelecer critérios de análise em um contexto com muitas variáveis.

Com relação ao nível de instrução formal dos sujeitos, o Quadro 3 nos informa que um aluno está cursando o Ensino Médio, cinco alunos concluíram o Ensino Médio, doze alunos estão fazendo cursos superiores e seis alunos concluíram algum curso de nível superior.

QUADRO 3 - Nível de instrução formal dos sujeitos por estágio de instrução.

Nível de instrução formal	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Total de sujeitos por estágio de instrução
SII			3	3	6
SIV	1	1	3	1	6
SVI		1	3	2	6
SVII		3	3		6
Total de sujeitos					24

A partir dessas informações também coletadas através do questionário de sondagem (ver Anexo I), consideramos que os sujeitos desta pesquisa possuem um nível homogêneo de instrução formal⁵⁰. Além disso, como já dito antes, eles têm a mesma LM, são adultos e aprendem inglês mediante instrução. Todos esses aspectos juntos nos levam a considerar que eles compartilham uma mesma interlíngua de grupo. Dessa maneira, segundo Moita Lopes (1996), podemos analisar a interlíngua comum através das suas produções escritas e daí chegarmos a resultados sobre a aprendizagem de língua inglesa que sejam válidos para esse grupo de sujeitos por estágio de instrução.

4.5 Corpus da pesquisa

O *corpus* é formado por vinte e quatro textos escritos produzidos pelos sujeitos com suas respectivas identificações dos erros, por um questionário de múltipla escolha (Praxedes Filho, 2007) sobre o nível de compreensão dos textos, a proximidade com textos produzidos por nativos e o nível de acurácia gramatical (Ver Anexo II) e por um questionário de sondagem (Ver Anexo 1) aplicado aos sujeitos quando da realização da segunda prova. Cada estágio de instrução contribuiu com seis textos: três oriundos de uma primeira produção na metade do semestre e três de uma segunda produção no final do semestre letivo. Os seis textos referentes ao SIV pertencem a uma única produção realizada na metade do semestre letivo, pois a segunda avaliação foi apenas oral, não tendo havido avaliação escrita.

A coleta foi feita na metade e no final do semestre letivo de 2008.1 para os SII, SIV e SVI e na metade e no final do semestre letivo de 2008.2 para o SVII. Os textos são aqueles referentes à questão de produção textual das duas provas escritas aplicadas pelos professores das turmas no decorrer do semestre letivo (Ver Seção 4.7).

As questões de produção textual, assim como toda a prova, foram elaboradas pelos professores de cada estágio de instrução. Os textos solicitados aos alunos foram os seguintes:

- a) SII – descrição sobre a rotina diária enfatizando o tipo de roupa usada para ir para a faculdade para a primeira produção, e diálogo a partir de uma figura para a segunda produção (Ver ANEXO III);

⁵⁰ Mesmo percebendo que há certa distância referente ao nível de instrução formal entre, pelo menos, sete sujeitos – o que ainda está cursando o Ensino Médio e os seis que já concluíram um curso de graduação –, não consideramos esse fator como sendo uma variável que pudesse causar um diferencial relevante nos textos analisados.

- b) SIV – descrição do prato favorito (Ver ANEXO IV);
- c) SVI – descrição sobre invenções importantes ou dissertativos sobre o hábito da leitura para a primeira produção e dissertativo sobre como as pessoas podem se preparar para uma emergência ou descrição sobre lugares do Brasil para a segunda produção (Ver ANEXO V);
- d) SVII – descrição sobre uma pessoa criativa para a primeira produção e ensaio sobre os prós e os contras de ser uma pessoa pessimista ou a descrição de uma pessoa musicalmente talentosa para a segunda produção (Ver ANEXO VI).

4.6 Instrumentos de coleta de dados

Além das provas escritas nas quais os sujeitos realizaram as suas produções textuais (Ver Seção 4.7), os alunos responderam um questionário de sondagem (Ver Anexo I). As respostas às perguntas do questionário de sondagem foram úteis para obtermos uma visão do perfil dos nossos sujeitos, como, por exemplo, sabermos se eles acreditam que a língua portuguesa interfere negativamente, ou não, na aprendizagem da língua inglesa. Algumas informações como sexo, idade, interesse em aprender a língua inglesa não tiveram importância direta para a AE propriamente dita, mas permitiram a familiarização com os sujeitos. Esse questionário de sondagem serviu também para nos credenciar a falar em IL de grupo, pois foi a partir dele que tiramos conclusões sobre a homogeneidade dos sujeitos (Ver Seção 4.4).

Durante o desenvolvimento deste trabalho, sentimos a necessidade de acrescentar um outro instrumento de coleta de dados que a princípio não estava presente em nossa metodologia: um questionário com três perguntas de múltipla escolha baseado em Praxedes Filho (2007), entregue aos avaliadores americanos junto com as produções dos sujeitos (Ver Anexo II). Esse questionário teve duas finalidades: (1) descobrir o nível de compreensão geral das produções, bem como os níveis de semelhança com a produção de um nativo e a acurácia gramatical e (2) confrontar as respostas do questionário com os resultados obtidos, após a análise, sobre os indícios de fossilização nos textos e o nível de competência comunicativa dos sujeitos.

4.7 Procedimentos de coleta de dados

Os alunos do Núcleo de Línguas são avaliados na metade e no final do semestre letivo. Em cada avaliação, eles fazem uma prova escrita, uma prova oral e uma prova de compreensão auditiva. Para não atrapalhar o trabalho do professor em duas ocasiões, optamos por aproveitar os momentos de avaliação, pois o nosso interesse era só no meio escrito, e utilizar a questão referente à composição. Não presenciamos a produção escrita em cada avaliação. Logo após a realização de cada uma das provas escritas, elas nos foram entregues, antes da correção, e, em seguida, fotocopiadas e devolvidas ao professor de cada turma antes que as mesmas fossem corrigidas. Dessa forma, foram preservadas tais como produzidas originalmente na questão de composição.

Os alunos somente foram informados sobre a pesquisa por ocasião da segunda coleta, quando a eles foi solicitado, por nós, que respondessem o questionário de sondagem (Ver Anexo 1) anexado às suas provas finais. Todos concordaram em participar da pesquisa e, por questões éticas, suas identidades não foram reveladas. Para a identificação dos textos, foi usada uma codificação elaborada por nós (Ver Seção 4.8).

A fim de amenizar a pressão e apreensão dos alunos no momento da produção escrita – a qual, como já foi dito, era apenas uma das questões das provas – eles não foram avisados que a pesquisa da qual eles estavam participando era sobre erros. Isso nos leva a supor que os textos se aproximam, ao máximo, de uma produção típica de uma avaliação da habilidade escrita sobre os conteúdos ensinados no decorrer do semestre.

Quanto às respostas dos avaliadores, todos os textos e os questionários lhes foram entregues e recolhidos após a conclusão de seus trabalhos de identificação dos erros. Os textos, com suas devidas identificações de erros, e os questionários respondidos foram recolhidos meses após terem sido entregues aos avaliadores, portanto, não presenciamos seus trabalhos.

4.8 Categorização dos dados e critérios de análise

Para a análise da interlíngua dos sujeitos, elegemos como referencial a variedade padrão escrita do inglês americano, pois essa é a variedade ensinada em sala de aula e, também, disponibilizada na maioria dos materiais didáticos aos quais os alunos são expostos, incluindo os livros *Top Notch* (SASLOW; ASCHER, 2006), volumes 1, 2 e 3 e *Summit*

(SASLOW; ASCHER, 2006) adotados pelo Núcleo de Línguas da UECE, onde coletamos os dados.

Seguindo a metodologia padrão das AEs, detemo-nos em analisar apenas os desvios de uso correto da língua, por este ser um estudo que enfoca apenas o aspecto linguístico e não o pragmático da aprendizagem de L2. Somente os erros explícitos foram analisados em razão da sua fácil identificação e de sua ocorrência mais freqüente no *corpus*. A avaliação dos erros, quinto passo de uma AE (Ver Capítulo 3, Seção 3.2) tal como proposto por Corder (1974), não foi considerada por não ser objeto da pesquisa e, também, por exigir uma metodologia diferenciada.

A identificação dos erros foi realizada por dois avaliadores norte-americanos, nativos dos estados de Maryland e Rhode Island. Ambos moram em Fortaleza e ensinam inglês-LE para estudantes brasileiros. Quanto ao nível de instrução, um é graduado em Psicologia e História, tem mestrado em Educação Bilíngue e em Ensino de Inglês e Espanhol e doutorou-se em Ensino de Inglês como Segunda Língua. O outro é graduado em Administração de Empresas.

Antes de entregarmos os textos para os avaliadores, alguns alunos foram consultados para esclarecer partes de suas produções. Além de explicarem as suas intenções e os significados de algumas sentenças, eles as refizeram em inglês e, em alguns casos, quando os erros persistiram, foram orientados a traduzi-las para o português. Dessa forma, tivemos a certeza de quais foram as suas reais intenções. Essas sentenças refeitas não foram enviadas aos avaliadores. Foram utilizadas apenas na nossa análise. Os avaliadores receberam os textos devidamente digitados para facilitar a leitura. As produções dos alunos foram entregues sem a identificação do estágio de instrução aos quais pertenciam para evitar que os avaliadores fossem induzidos a pensar que haveria mais erros nos estágios iniciais do que nos finais. Ao texto de cada aluno, foi anexado um questionário de múltipla escolha, baseado em Praxedes Filho (2007), com três perguntas sobre a compreensão geral do texto, o nível de proximidade com o que seria um texto semelhante produzido por um nativo adulto e a acurácia gramatical do texto.

A partir da identificação dos erros pelos dois nativos, que os sublinharam, fizemos a categorização e explicação deles sem levarmos em consideração a distinção entre erros e lapsos como proposta por Corder (1974). Para isso, nos apoiamos em Ellis (1985) e Ellis; Barkhuisen (2005), os quais afirmam que, em pesquisas transversais, geralmente não se analisa a sistematicidade dos erros por não haver material suficiente e também por ser muito difícil fazer a distinção do que seria erro e do que seria lapso.

Os erros identificados foram classificados como interlinguais, intralinguais (desenvolvimentais e únicos) e ambíguos. Os erros ocasionados por transferência de instrução (ou induzidos) não foram analisados pelo fato de não ter havido, de nossa parte um acompanhamento, em sala de aula, da prática dos professores. Além disso, a análise dos erros decorrentes de falhas na metodologia do professor não é objeto de estudo deste trabalho.

Para a análise dos erros, levamos em consideração apenas a estrutura superficial das sentenças, tomando como referência as propostas feitas por Dulay; Burt; Krashen (1982), Lott (1983 apud FIGUEIREDO, 1997) e Faerch; Kasper (1983), as quais foram reaplicadas em Figueiredo (1997) e apresentadas detalhadamente no Capítulo 3.

Com a finalidade de preservar a identidade dos sujeitos, os textos foram codificados da seguinte forma: os algarismos romanos se referem ao estágio de instrução no qual o texto foi produzido, as letras do alfabeto fazem referência ao aluno que produziu o texto e o numeral indica se o texto pertence à primeira ou à segunda produção. Dessa forma, um texto com a codificação Ila2 significa que ele foi escrito na segunda produção do aluno 'a', que cursava o segundo semestre.

4.9 Considerações finais

É visível que a metodologia que utilizamos para analisar a interlíngua do aprendiz é bastante simples, porém não simplória. Mas como todo trabalho, este também possui suas limitações. A característica transversal é a maior limitação tendo em vista resultados mais precisos. Acreditamos, entretanto, que os resultados a serem apresentados no Capítulo 5 atenderão aos nossos objetivos e mostrarão como acontece, do ponto de vista dos erros, o desenvolvimento da interlíngua dos sujeitos pesquisados.

5. RESULTADOS DA ANÁLISE DO *CORPUS* E DISCUSSÃO

5.1 Introdução

Os resultados apresentados neste capítulo oferecem respostas para os questionamentos que motivaram esta pesquisa – (1) quais erros são interlinguais, intralinguais ou ambíguos, (2) quais erros são típicos de cada estágio de instrução, (3) se existem indícios de estruturas fossilizadas nos textos produzidos pelos alunos e quais são esses indícios – e sua discussão.

Inicialmente, tecemos considerações sobre o tratamento dado aos textos, bem como sobre a tomada de decisões importantes para a obtenção dos resultados. Procedemos à análise dos dados de forma descritiva e explicativa, ou seja, após a descrição dos erros suas possíveis causas serão apontadas. Os resultados, ainda parciais, dessa análise serão divididos em quatro seções e, por último, em uma seção distinta, o resultado final será apresentado seguido da discussão.

5.2 Considerações sobre os critérios adotados na análise

A análise do *corpus* foi feita partindo-se do confronto dos erros sublinhados pelos avaliadores americanos com os livros textos usados em sala de aula e a gramática de Quirk *et al* (1985). Durante a análise dos erros, encontramos construções que consideramos erradas, mas que não foram percebidas pelos avaliadores nativos⁵¹. Esses erros não foram categorizados e, conseqüentemente, também não foram quantificados. São construções que possuem, em sua maioria, os seguintes erros:

a) erros de escrita, quando o aluno deixa de escrever todas as letras da palavra:

* Baião de Dois may be *combned* with fish, eggs, chicken or shellfish. (Texto IVc1)

• Baião de Dois may be combined with fish, eggs, chicken or shellfish.

(Baião de Dois pode ser combinado com peixe, ovos, frango ou crustáceos.)

⁵¹ Intuímos que algumas construções erradas passaram despercebidas pelos dois avaliadores possivelmente por questões como cansaço físico e/ou mental.

b) erros de vocabulário, quando o aluno confunde itens lexicais por eles possuírem a escrita bastante parecida, embora a pronúncia seja diferente:

* I prefer cold *deserts* among all kinds of food. (Texto IVd1)

(Eu prefiro desertos frios entre todos os tipos de comida.)

• I prefer cold desserts among all kinds of food.

(Eu prefiro sobremesas geladas entre todos os tipos de comida.)

c) erros gramaticais, quando a flexão verbal de terceira pessoa do presente simples em inglês não foi corretamente observada pelo aluno:

* He *give*∅ leassons about piano... (Texto VIIe2)

• He gives piano lessons...

(Ele dá aulas de piano...)

Na categorização dos erros, adotamos a taxonomia usada por Figueiredo (1997) e apresentada no Capítulo 3. No decorrer da análise, encontramos no *corpus* erros que não se enquadraram em nenhuma das categorias pertencentes à referida taxonomia; por isso, houve a necessidade de incluir três novas subcategorias que não estão presentes no Capítulo 3, a saber: (1) adição do marcador de futuro *will* a verbos modais e (2) adição desnecessária do marcador do caso genitivo ('s) para os erros únicos e (3) generalização do marcador de genitivo ('s) para os erros ambíguos.

A apresentação dos resultados da categorização obedece a sequência taxonômica de Figueiredo (1997): erros interlinguais, erros intralinguais – desenvolvimentais e únicos – e erros ambíguos. Algumas frases podem conter mais de um erro, mas analisaremos um erro por vez como fez Figueiredo (op. cit). As frases que contêm erros de cada categoria e/ou subcategoria serão identificadas por um asterisco e o (s) trecho (s) errado (s) aparecerá (ão) em itálico. Logo abaixo, uma proposta de reconstrução da frase errada será apresentada e, em seguida, entre parênteses, a devida tradução. Em alguns casos, haverá a necessidade de fazer a tradução não somente da frase reconstruída, mas também da frase que contém erros, como no exemplo do texto IVd1 apresentado anteriormente.

Ao final de cada frase analisada, indicaremos, entre parênteses, semestre em algarismos romanos, o aluno através de uma letra do alfabeto e se o texto pertence à primeira ou à segunda produção através dos numerais 1 e 2. Por exemplo, a frase

* Baião de Dois may be *combned* with fish, eggs, chicken or shellfish. (Texto IVc1)

é a primeira produção (1) do aluno c que cursava o SIV.

Todas as reconstruções das frases com erros e as explicações dos erros nelas contidos foram baseadas em *A Comprehensive Grammar of the English Language* (QUIRK *et al.*, 1985), na *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2009) e, também, no *Collins Cobuild Learner's Dictionary* (1996). Acreditamos que essas três referências foram suficientes no que tange a questão das justificativas gramaticais necessárias para a reconstrução das frases e explicação dos erros, sejam eles de ordem morfológica, sintática, fonético-fonológica ou lexical.

Depois de identificadas pelos avaliadores, as formas erradas foram categorizadas por estágio de instrução e, finalmente, agrupadas por categoria e subcategoria e quantificadas para o resultado final. Com a finalidade de ter uma visão mais detalhada do quantitativo de erros por estágio de instrução, os erros serão apresentados em números absolutos e em números percentuais ao final de cada seção. E, por fim, o quantitativo de erros total – encontrados em todos os estágios de instrução – será agrupado em duas tabelas: uma com os números absolutos e outra com os números percentuais. Dessa forma, teremos uma visão parcial e total dos resultados em números absolutos e totais.

5.3 Erros interlinguais

Retomando o dito na Seção 3.5.1, esse tipo de erro ocorre quando o aprendiz de L2 se apoia na estrutura de sua LM para formar construções na língua que ele está aprendendo. São erros que mostram, claramente, a interferência da LM na aprendizagem da L2. Esse tipo de erro pode ser dividido nas seguintes categorias:

1. Extensão por analogia – Acontece quando o aprendiz utiliza indevidamente um vocábulo porque ele possui traços fonológicos, semânticos, ortográficos ou sintáticos semelhantes a um vocábulo da L2⁵².

a) Extensão semântica de um vocábulo da LM – Uma estratégia comumente utilizada por alunos brasileiros é utilizar o verbo *have* (ter = possuir) no lugar do verbo *there to be* (haver, existir) porque no português corrente, as formas ‘ter’ e ‘haver’ são intercambiáveis. Porém, em inglês, a distinção precisa ser feita entre esses dois verbos porque

⁵² Todas as definições apresentadas no Capítulo 3 serão repetidas neste capítulo, com exceção das três subcategorias que tivemos que acrescentar na nossa análise, conforme explicado na Seção 5.2.

eles possuem significados diferentes, como mostram as traduções feitas abaixo. Essa extensão semântica do verbo ‘ter’ significando ‘haver’ leva o aluno a cometer erros do tipo:

(1) * We *have* on the south in the country two small touristic cities: Gramado and Canela. (Texto VIa2)

(Nós temos no sul do país duas pequenas cidades turísticas: Gramado e Canela.)

- In the south of the country, there are two small tourist cities: Gramado and Canela.

(Há, no sul do país, duas pequenas cidades turísticas: Gramado e Canela.)

b) Semelhança ortográfica e/ou fonológica com a LM – Este tipo de erro ocorre quando o aluno usa indevidamente uma palavra na L2 por ela compartilhar traços ortográficos e/ou fonológicos com a LM, apesar de serem semanticamente diferentes. Como exemplos, apresentamos a palavra *experimented* (to experiment = fazer experimentos) e *music* (melodia, o som musical) que foram usadas para significar respectivamente ‘experimentar, provar’ e ‘canção’.

(2) * I don’t remember when I *experimented* this food. (Texto IVg1)

- I don’t remember when I tried this food.

(Eu não lembro quando eu experimentei essa comida.)

(3) *His *musics* are an inspiration for all generations. (Texto VIIId2)

- His songs are an inspiration for all generations.)

(Suas músicas são inspiração para todas as gerações.)

c) Apoio no sistema gráfico da língua materna – Na língua portuguesa, a duplicação de uma consoante é bem menos frequente do que na língua inglesa, pois só duplicamos o ‘r’ e o ‘s’, ao passo que na língua inglesa, a duplicação pode ocorrer com quase todas as consoantes. Por isso o aluno é levado a escrever vocábulos como os que observamos abaixo:

(4) * The vase is fourth *dolars*. (Texto Iii2)

- The vase is four dollars.

(O vaso custa quarto dólares.)

(5) * In my routine, I use the PC to do *aproximately* 40% of my works. (Texto VIb2)

- In my routine, I use the PC to do approximately 40% of my work.

(No meu dia a dia, eu uso o PC para fazer aproximadamente 40% do meu trabalho.)

Outro problema diz respeito ao grafema ‘w’ que em português é substituído por ‘u’ ou ‘v’, conforme o seu valor fonético – sanduíche, visigodo –, e nunca é acompanhado do grafema ‘h’, exceto quando se usa a própria palavra em língua inglesa.

(6) * I recomend to the sweet lovers to eat this dish *wich* is fantastic. (Texto IVe1)

- I recommend sweet lovers to eat this dish, which is fantastic.

(Eu recomendo aos amantes de doces que comam esse prato, que é fantástico.)

d) Apoio no sistema fonético/fonológico e gráfico da LM – Na língua portuguesa, uma vogal tem status fonológico quando ela distingue significados, como em ‘fava’ /’favə/ e ‘faca’ /’fakə/. As vogais nasais são representadas na escrita ou pelo sinal de nasalização ‘til’ ou pelos grafemas ‘m’ e ‘n’ pospostos a elas, como em ‘dão’ /dãu/, ‘pombo’ /’põbu/ e ‘ponto’ /’põtu/. Os grafemas ‘m’ e ‘n’ não são realizados foneticamente nesses contextos como fones discretos, mas são graficamente representados. Na língua inglesa, /m/ e /n/ são fonemas que se realizam foneticamente como fones (alofones) discretos quando aparecem após uma vogal, como por exemplo, *then* /ðen/ ‘então’, *them* /ðem/ [os, as, lhes]. Em analogia ao som vocálico nasal existente na língua portuguesa e também pela forma de grafá-lo – com o til, ‘m’ ou ‘n’ – encontramos o seguinte erro:

(7) * Clapton was *them* the typical Rock Star. (Texto VIIb1)

- Clapton was then the typical Rock Star.

(Clapton era então a típica estrela do rock.)

2. Não distinção lexical na LM em relação à L2 – Uma estratégia bastante comum entre os aprendizes é recorrer a dicionários bilíngues para obter o significado de uma palavra da L2 que eles ainda não conhecem. Pelo menos dois problemas são encontrados nessa prática: (1) muitos dicionários bilíngues apresentam as palavras descontextualizadas e (2) quando elas são contextualizadas, geralmente os alunos não têm o cuidado de ver que tradução se adéqua melhor ao contexto no qual ele usará a palavra que está procurando. Essa falta de contextualização ou de cuidado por parte do aluno em procurar a melhor tradução é uma das causas de erros.

As palavras *Mister* e *Sir* (Senhor) podem ser empregadas quando nos dirigimos a um homem cujo nome não conhecemos. Entretanto, em situações mais formais como esta, em que um vendedor se dirige a um cliente, *Sir* é mais adequada do que *Mister*.

(8) * Good morning *mister*? (Texto Ili2)

- Good morning, Sir.

(Bom dia, Senhor.)

O intensificador *very* (muito) não deve ser utilizado com adjetivos formados a partir de verbos no particípio passado quando eles indicam que alguém ou algum fato tem ou teve grande repercussão. Para esse contexto, o termo adequado é *well*.

(9) * When he was about 20, he became a *very* known musician. (Texto VIIb1)

- When he was about 20, he became a well-known musician.

(Quando ele tinha por volta de vinte anos, ele se tornou um músico muito conhecido.)

Com relação ao artigo indefinido, em inglês se usa ‘a’ antes de palavras que começam com sons consonantais (*He is a professor.* = Ele é professor.) e ‘an’ antes de palavras que começam com sons vocálicos (*She is an electrician.* = Ela é eletricista.). O aluno, às vezes, troca os termos e comete erros como:

(10) * My friend Nelson is *a* unbelievable creative person. (Texto VIIg1)

- My friend Nelson is an unbelievably creative person.

(Meu amigo Nelson é uma pessoa inacreditavelmente criativo.)

(11) * ... he is *an* stressed person *to*. (Texto VIIe2)

- ... he is a stressed person too.

(... ele é uma pessoa estressada também.)

A preposição ‘para’, quando significa causar benefício, é expressa pelo vocábulo *for*. Quando indica para quem ou para o que a ação foi direcionada, utiliza-se *to*. A não distinção lexical destes vocábulos faz com que o aluno escreva frases do tipo:

(12) * My mother used to make pudim *to* me and my sister... (Texto IVe1)

- My mother used to make pudding for me and my sister.

(Minha mãe costumava fazer pudim para mim e minha irmã.)

(13) * My aunt has cooked Gabidela for many years *to* my family. (Texto IVg1)

- My aunt has cooked Gabidela for my family for many years.

(Minha tia cozinha Gabidela para minha família há muitos anos.)

(14) * He always talk so much and always had a critic or a solution *for* many universal problems. (Texto VIIe2)

- He always talks too much and always has a criticism or a solution to many universal problems.

(Ele sempre fala muito e sempre tem uma crítica ou uma solução para problemas universais.)

Outro erro bastante comum foi quanto à preposição ‘de’, que em inglês pode ser expressa por vários vocábulos diferentes a depender do contexto. No exemplo a seguir, a preposição correta é *from* por ela indicar origem.

(15) * I like Baião with Cavala, that is a common fish *of* the here. (Texto IVc1)

- I like Baião with mackerel, which is a common fish from here.

(Eu gosto de Baião com cavala, que é um peixe comum daqui.)

A preposição ‘em’ pode ser expressa em inglês por vários vocábulos, entre eles *in*, *on* e *at*. Cada um deles deve ser utilizado respeitando o seu contexto apropriado. O

desconhecimento das regras de uso dessas preposições leva o aluno a cometer erros como os que veremos abaixo.

(16) *...and *in* the days my aunt don't do it, I get really sad. (Texto IVa1)

- ...and on the days my aunt doesn't do it, I get really sad.

(... e nos dias em que minha tia não faz [purê], eu fico muito triste.)

(17) * ... it is *on* the southeastern. (Texto VIa2)

- ... it is in the southeast.

(... ele [Rio de Janeiro] fica no sudeste.)

3. Não distinção gramatical na LM em relação à L2 – Esse tipo de erro ocorre porque o aprendiz não percebe que uma determinada distinção gramatical existe na L2, mas não na sua LM. Como exemplo desse tipo de erro, apresentamos as duas construções encontradas em nosso *corpus*.

(18) * Nowadays he *recovered* his health and sanity. (Texto VIb1)

- Nowadays he has recovered his health and sanity.

(Atualmente, ele recuperou sua saúde e sanidade.)

Em inglês, as situações iniciadas e finalizadas no passado com tempo definido são expressas pelo *Simple Past* (passado simples) e as situações iniciadas no passado com tempo indefinido e que ainda se refletem no presente são expressas pelo *Present Perfect* (Presente Perfeito). Já no português, o presente do indicativo pode ser usado, dentre outras coisas, para indicar ações que se verificam ou que se prolongam até o momento em que se fala – “Estudo italiano há dois anos.”. Baseando-se nessa característica do presente do indicativo em português, erros como esse mostrado no exemplo (19) ocorrem comumente.

(19) * My boyfriend *plays* the piano since he was eight years old. (Texto VIIe2)

- My boyfriend has played the piano since he was eight years old.

(Meu namorado toca piano desde que ele tinha oito anos.)

4. Emprego de formas estrangeiradas (*foreignizing*) – Neste caso, o aluno dá uma forma inglesa às palavras em língua portuguesa, ou seja, ele acrescenta afixos a palavras ou parte de palavras da língua portuguesa, como podemos observar no exemplo seguinte:

(20) * Every month he is invited to do an *apresentation*. (Texto VIIe2)

- Every month he is invited to do a presentation.

(Todo mês ele é convidado para fazer uma apresentação.)

5. Tradução literal – A tradução palavra por palavra do português para o inglês é um recurso utilizado pelos alunos que geralmente afeta a comunicação, pois apesar de serem usadas palavras inglesas, elas não nos remetem à significação alguma porque a língua que serviu de base para a construção da sentença foi o português e não o inglês.

(21) * I used to be a mashed potatoes addict *since when* I was a little child. (Texto IVa1)

- I used to be a mashed potato addict when I was a little child.

(Eu era viciado em purê quando eu era criancinha.)

(22) * I don't remember *when was the first time I ate*. (Texto IVc1)

(Eu não lembro quando foi a primeira vez que eu comi.)

- I don't remember the first time I ate it.

(Eu não lembro a primeira vez que eu o [purê] comi.)

(23) * Doesn't matter *what is the savor of ice cream...*(Texto IVd1)

(Não importa qual é o sabor do sorvete...)

- It doesn't matter the flavor of the ice cream...

(Não importa o sabor do sorvete...)

(24) * He *creates doubles* for his friends. (Texto VIIg1)

(Ele cria dublês para seus amigos.)

- He doubles his friends.

(Ele imita seus amigos.)

6. Erros causados por transferência de estrutura – Esse tipo de erro ocorre quando o aprendiz se apoia na estrutura sintática e/ou morfológica da sua LM para formar sentenças na L2.

a) Apoio na estrutura sintática do português

Como na língua portuguesa os substantivos geralmente são antecidos por um artigo, os alunos costumam se apoiar na estrutura sintática do português para utilizar o artigo definido antes do todo substantivo. Entretanto, na língua inglesa, o uso do artigo definido tem suas limitações, não podendo ser empregado, por exemplo, para indicar coisas em geral.

(25) * *The* people can prepare for an emergency...⁵³ (Texto VIc1)

- People can prepare for an emergency...

(As pessoas podem se preparar para uma emergência...)

(26) * *The* books are big friends. (Texto VIId1)

- Books are big friends.

(Os livros são grandes amigos.)

(27) * *The* nature calls you! (Texto VIa2)

- Nature calls you!

(A natureza lhe chama!)

Com relação ao uso dos artigos indefinidos em inglês (*a/an* = um/uma), eles, obrigatoriamente, antecidem os substantivos em sintagmas nominais no singular, quando estes fazem parte do predicado do verbo, especialmente do verbo *to be* (ser, estar). Em português, essa regra para o uso dos artigos indefinidos inexistente, pois nem sempre há necessidade de usar o artigo indefinido em sintagmas nominais (Meu irmão é Ø arquiteto.) e o aluno, apoiado nas regras da LM, comete erros como os seguintes:

(28) * I'd rather be Ø pessimist than Ø optimist. (Texto VIIc2)

- I'd rather be a pessimist than an optimist.

(Eu prefiro ser um pessimista a um otimista.)

⁵³ Esta frase é a que inicia o texto, não havendo, portanto, contexto que justificasse o uso do artigo definido antes da palavra *people*.

(29) * He is Ø workaholic. (Texto VIIe2)

- He is a workaholic.
(Ele é viciado em trabalho.)

(30) * I admire him like Ø singer. (Texto VIIId2)

- I admire him as a singer.
(Eu o admiro como cantor.)

Na língua portuguesa, o verbo ‘acontecer’ rege a preposição ‘com’ (Aconteceu um acidente com meu irmão.), mas o mesmo não é possível com o verbo *to happen*, o qual rege a preposição *to*. A falta de conhecimento dessa regra do inglês faz com que o aluno forme frases do tipo:

(31) *... and the people don't believe that an emergency could happen *with* them.

(Texto VIe2)

- ... and people don't believe that an emergency could happen to them.
(... e as pessoas não acreditam que uma emergência possa acontecer com eles.)

Ainda com relação à regência verbal, o apoio na estrutura sintática do português induz o aluno a construir frases erradas. Em inglês o verbo *to return* (retornar) rege a preposição *to*, exceto quando o complemento é a palavra *home*. Nesse caso, não há necessidade de utilizar o adjetivo possessivo *my* porque ele já está subentendido no significado da oração.

(32) * When I return *to* my home... (Texto VIb2)

- When I return home...
(Quando eu retorno à minha casa...)

b) Apoio na estrutura morfológica da LM

Na língua inglesa, os adjetivos são predominantemente invariáveis, ou seja, eles possuem uma única forma para gênero e número. Na variedade padrão da língua portuguesa, o contrário acontece, ou seja, os adjetivos variam em gênero e número de acordo com os

substantivos que eles modificam. Baseados nessa regra do português, os alunos constroem frases do tipo:

(33) * He creates *different* nicknames for everybody. (Texto VIIg1)

- He creates different nicknames for everybody.

(Ele cria diferentes apelidos para todo mundo.)

(34) * On the northwestern there are Fortaleza, Natal, Maceió and *others* beautiful cities. (Texto VIa2)

- In the northeast, there are Fortaleza, Natal, Maceió and other beautiful cities.

(No nordeste estão Fortaleza, Natal, Maceió e outras cidades bonitas.)

5.4 Erros intralinguais

Os erros intralinguais são aqueles que acontecem não pela transferência da LM do aprendiz, mas por causa de inferências que ele faz sobre a L2 que está aprendendo. Esses erros são divididos em desenvolvimentais – aqueles semelhantes aos erros cometidos por crianças quando aprendem a LM – e em únicos – aqueles que são produzidos apenas por aprendizes de L2 sem a interferência de suas LMs.

5.4.1 Erros desenvolvimentais

1. Erros ocasionados por omissão são caracterizados pela ausência de um item que deveria aparecer em uma sentença bem formada. Esses itens omitidos são elementos maiores da oração como o sujeito, verbo principal, objeto direto etc., ou flexões verbais e nominais, artigos, preposições e verbos auxiliares. A seguir, apresentaremos alguns exemplos desse tipo de erro encontrados em nossa análise.

a) Omissão do verbo principal

(35) * How much \emptyset this vase? (Texto IIa2)

- How much is this vase?

(Quanto custa este vaso?)

b) Omissão do verbo auxiliar

(36) * In the moment, I Ø wearing a T-shirt, a short jeans and sandals. (Texto IIIh1)

- At the moment, I'm wearing a T-shirt, shorts and sandals.

(Neste momento, eu estou vestindo camiseta, short e sandália.)

c) Omissão do objeto direto ou parte dele

(37) * You can put tomatoes, potatoes, carrot and others Ø. (Texto IVg1)

- You can put tomatoes, potatoes, carrots and other ingredients.

(Você pode colocar tomates, batatas, cenouras e outros ingredientes.)

d) Omissão de flexões verbais

(38) * I *try* it when I went to live in São Luís for 5 years ago. (Texto IVb1)

- I tried it when I lived in São Luís five years ago.

(Eu a experimentei quando eu fui morar em São Luís há cinco anos.)

(39) * ... and this *make*Ø things easier to me. (Texto VIi2)

- ... and this makes things easier for me.

(E isso torna as coisas mais fáceis para mim.)

e) Omissão de flexões nominais

(40) * I'm wearing the smock, the *short*Ø, the thongs. (Texto IIc1)

- I am wearing a smock, shorts and thongs.

(Eu estou usando uma bata, short e sandália.)

(41) * I work in the three *school*Ø. (Texto IIIh1)

- I work at three schools.

(Eu trabalho em três escolas.)

(42) * I talk on the phone on *weekend*∅. (Texto IIc1)

- I talk on the phone on weekends.

(Eu converso ao telefone nos fins de semana.)

f) Omissão de artigos

(43) * Today, I´m wearing pant, shirt, rings, ∅ pair of sandals and ∅ bag. (Texto IIj1)

- Today I´m wearing some pants, a shirt, some rings, a pair of sandals and a bag.

(Hoje eu estou usando uma calça, uma camisa, anéis, um par de sandálias e uma bolsa.)

g) Omissão de preposição

(44) * I don´t remember what the name ∅ the dish. (Texto IVb1)

- I don´t remember the name of the dish.

(Eu não lembro o nome do prato.)

(45) * I wak up ∅ 6:00 AM. (Texto IIc1)

- I wake up at 6:00 am.

(Eu me acordo às seis da manhã.)

2. Erros ocasionados por adição são o oposto dos erros causados por omissão e caracterizam-se pela presença de um item que não deveria aparecer em uma sentença bem formada. No *corpus*, foram encontradas os seguintes casos:

a) Adição de preposição

(46) * Internet is the most important invention *at* now to me. (Texto VIi2)

- The Internet is the most important invention for me now.

(A internet é a invenção mais importante para mim atualmente.)

b) Adição de marcador de 3ª. pessoa do singular

(47) *... better conditions of life for the poor people, especially that ones that *lives* in dangerous areas. (Texto VIe1)

- ... better conditions of life for poor people, especially for those who live in dangerous areas.

(... melhores condições de vida para os pobres, especialmente para aqueles que vivem em áreas perigosas.)

A flexão verbal para os verbos em inglês no presente simples ocorre nas terceiras pessoas do singular (*he, she, it*). Via de regra, os verbos recebem o morfema -s (podendo receber também -es ou -ies) indicando ao mesmo tempo o modo temporal e o número pessoal do verbo. No exemplo em discussão, o verbo *live* (viver, morar) deveria concordar com o sujeito *those* (aquelas) que, por sua vez, está se referindo ao sintagma *the poor people* (as pessoas pobres). A utilização errada do pronome (*that ones* em vez de *those*) pode ter levado o aluno a cometer esse erro.

c) Adição de partículas e/ou morfemas adicionados sem necessidade

(48) * And it *becames* my favorite sweet dish. (Texto IVe1)

- And it [pudding] became my favorite sweet dish.

(E ele [pudim] se tornou minha sobremesa preferida.)

(49) * Chinese food has *a* lots of dishes that you can try. (Texto IVb1)

- Chinese food has lots of different dishes that you can try.

(A cozinha chinesa tem muitos pratos diferentes que você pode experimentar.)

(50) * *Thanks* you! (Texto IIa2)

- Thank you!

(Obrigado!)

(51) *Its beautiful *natures* are very popular in the world. (Texto VIa2)

- Its beautiful nature is very popular in the world.

(Sua natureza bonita é famosa no mundo.)

3. Os erros causados por formas alternadas acontecem quando palavras de uma mesma classe são alternadas como, por exemplo, a alternância entre os artigos definidos e indefinidos, entre os adjetivos possessivos, entre verbos dentro de um mesmo campo semântico, ou entre outras palavras dentro de uma mesma classe.

(52) * For example, you did *the* interview for a job that you really want... (Texto VIIc2)

(Por exemplo, você fez a entrevista para um emprego que você realmente quer...)

- For example, you did an interview for a job that you really want...

(Por exemplo, você fez uma entrevista para um emprego que você realmente quer...)

(53) * I don't know about *your* personality, but his ability with music is perfect. (Texto VIIId2)

- I do not know about his personality, but his ability with music is perfect.

(Eu não sei sobre a sua personalidade, mas sua habilidade com a música é perfeita.)

(54) * I *sleep* at 8:00 and *before eat* my breakfast. (Texto IIj1)

(Eu durmo às 8:00 e antes eu tomo meu café da manhã.)

- I get up at 8:00 and then eat my breakfast.

(Eu me levanto às 8:00 e então tomo meu café da manhã.)

No exemplo (52), o artigo definido *the* não está empregado corretamente, pois a referência feita ao termo 'entrevista' é genérica e não específica. Daí a justificativa para o uso do artigo indefinido *an* (uma) e não do artigo definido *the* (a). No exemplo (54), o adjetivo possessivo *your* (seu, sua, seus, suas) remete à 2ª pessoa do singular, o que torna o seu uso errado, porque o sujeito da frase faz referência à uma terceira pessoa. Para esse caso, o adjetivo possessivo adequado é *his* (dele) que, corretamente, se refere à 3ª. pessoa do singular. Já no exemplo (54), tanto os verbos foram dispostos numa ordem semântica incorreta de acordo com o sentido da frase dentro do contexto, como o aluno confundiu os advérbios *before* (antes) e *then* (depois, então), conforme pudemos observar nas traduções.

4. Os erros ocasionados por ordem indevida de palavras podem ocorrer em uma palavra ou em um grupo de palavras em uma sentença.

(55) * It's a *spicy dish and soft*. (Texto IVb1)

- It's a spicy and soft dish.
(É um prato apimentado e delicado.)

(56) * The Internet is the perfect and *most* important invention at this moment of my life. (Texto VIi2)

- The Internet is the most perfect and important invention at this moment of my life.
(A internet é a invenção mais perfeita e importante neste momento da minha vida.)

5. Os erros ocasionados pela confusão entre itens lexicais parecidos ocorrem porque essas formas semelhantes estão armazenadas muito próximas na mente – tanto na de um falante nativo, como na de um aprendiz de L2 – e na hora de utilizar uma ou outra, o aluno não consegue fazer a distinção entre elas.

(57) * The vase is *fourth* dollars. (Texto IIi2)

- The vase is four dollars.
(O vaso custa quatro dólares.)

(58) * I have *another* vases. (Texto IIb2)

- I have other vases.
(Eu tenho outros vasos.)

(59) * If the people get out of the car *full* the tank with gas is important. (Texto VIc1)

- (Se as pessoas saírem do carro, cheio o tanque com gasolina é importante.)
- If people leave by car, it is important to fill the tank with gas.
(Se as pessoas saírem de carro, é importante encher o tanque com gasolina.)

(60) * No longer ha was invited to *recorder* his first disco. (Texto VIIa1)

(Não mais ele foi convidado a gravador seu primeiro disco.)

- By that time, he was invited to record his first album.

(Por essa época, ele foi convidado a gravar seu primeiro disco.)

6. Os erros ocasionados pela não relação entre grafemas e fonemas da L2 acontecem porque, assim como na língua portuguesa, na língua inglesa também existem diferentes grafemas para representar um único fonema. A variedade de grafemas para representar um fonema faz o aluno cometer erros do tipo:

(61) * But once a week I *brake* this clue and I eat a big portion of it. (Texto IVd1)

(Mas uma vez por semana eu freio essa dica a como uma grande porção [de sorvete].)

- But once a week, I break this rule and I eat a big portion of it.

(Mas uma vez por semana, eu quebro essa regra e como uma grande porção [de sorvete].)

No exemplo (61), a confusão entre grafemas e fonemas fez com que o aluno escrevesse uma outra palavra existente na língua inglesa e, conseqüentemente, sem sentido dentro do contexto desejado. O aluno se apoiou apenas na pronúncia dessas duas palavras homófonas – *brake* [breik] e *break* [breik] – e não na sua escrita, pois ambas são heterógrafas e também heterossemânticas.

(62) * I *wak* up 6:00 AM. (Texto IIc1)

- I wake up at 6:00 a.m.

(Eu me acordo às 6:00 da manhã.)

(63) * There are many flowers, forests and *chocolatØ*. (Texto VIa2)

- There are many flowers, forests and chocolate.

(Há muitas flores, florestas e chocolate.)

Já nos exemplos (62) e (63), o aluno fez confusão porque o último grafema das palavras *wake* [weɪk] e *chocolate* [ˈtʃ ɒlɪt] não é fonema, ou seja, ele não é pronunciado.

(64) * I'm *wering* the smock, the short, the thongs. (Texto IIc1)

- I am wearing a smock, shorts and thongs.

(Eu estou usando bata, short e sandálias.)

(65) * He give *leassons* about piano... (Texto VIIe2)

- He gives piano lessons...

(Ele dá aulas de piano...)

Em inglês, o grupo 'ea' pode ter o som [e] como em *pleasure* [ˈpleʒər] e [i:] como em *sea* /si:/. O grafema 'e' pode ter som de [e] como em *debt* [det], [ɪ] como em *regret* [rɪˈɡret], [i:] como em *be* [bi:], [ə] como em *perception* /pərˈsepʃən/ ou ainda pode não possuir som nenhum como em *chocolate* e *wake*, nos exemplos (62) e (63). Diante dessa variedade de alofones para o mesmo grafema, o aluno normalmente se confunde e comete erros como os que vimos nesta subcategoria.

(66) * I read *alout* to him... (Texto VIId1)

- I read aloud to him...

(Eu leio em voz alta para ele..)

Já nesse exemplo (66), a confusão foi feita entre as consoantes alveolares [t] e [d]. Ambas possuem o mesmo ponto e modo de articulação; a diferença entre elas está no fato de que [t] é surdo – não há vibração nas cordas vocais – e [d] é sonoro – há vibração nas cordas vocais⁵⁴. No exemplo em questão, o aluno foi induzido ao erro por não distinguir os grafemas e os fonemas da palavra *aloud* e, também, porque o som imediatamente após essa palavra começa com a alveolar desvozeada [t], a qual anula a vozeada [d]. A transcrição fonética desta frase pode nos mostrar essa anulação do [d] em favor do [t]:

I read aloud to him = [aɪ ri:d əlaʊd tə hɪm] → [aɪri:dəˈlaʊtəˈhɪm]

⁵⁴ Informações completas sobre o sistema fonético da língua inglesa podem ser encontradas em ROACH, P. *English Phonetics and Phonology: a practical course*. 3rd. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

5.4.2 Erros únicos

Os erros únicos, assim como os desenvolvimentais, refletem hipóteses feitas pelo aprendiz acerca da L2. Porém, diferentemente dos erros desenvolvimentais, esse tipo de erro é próprio da produção de aprendizes de L2 e nunca ocorrem na produção de crianças que estão adquirindo suas LMs. Por esse motivo, podemos afirmar que eles não refletem a influência da LM do aprendiz. Os erros únicos encontrados no *corpus* foram causados por adição, por formas alternadas e por aglomeração de palavras inglesas desprovidas de significado.

1. Adição desnecessária de elementos que não estariam presentes em uma sentença bem formada. Dentre os elementos encontrados destacamos:

a) O marcador de infinito *to* aos verbos modais – nas locuções verbais em inglês, o segundo verbo vem geralmente antecedido pelo marcador de infinitivo *to*. Entretanto, alguns verbos, como os auxiliares modais, fogem à regra e não são acompanhados pelo marcador de infinitivo *to* como no exemplo (67):

(67) * On the internet I can *to* do researchs for my College's works just by a click.

(Texto VI12)

- On the internet, I can do research for my College work just with a click.

(Na internet eu posso fazer pesquisas para meus trabalhos da faculdade apenas com um clique.)

b) O marcador de tempo futuro *will* aos verbos modais – a formação do futuro simples em inglês geralmente é feita pelo acréscimo do marcador *will* aos verbos. Porém, os verbos modais não seguem essa regra e não podem ser antecidos por nenhum marcador.

(68) * To keep personal documents with you *will* can help if you have an accident.

(Texto VIc1)

- Keeping personal documents with you can help if you have an accident.

(Manter os documentos pessoais com você pode ajudar se você sofrer um acidente.)

c) A adição desnecessária do artigo definido foi encontrada nos exemplos abaixo. O uso do artigo também não é necessário em frases bem elaboradas na língua portuguesa.

(69) * This dish is make in many restaurants of *the* Fortaleza. (Texto IVc1)

(Esse prato é fazer em muitos restaurantes da Fortaleza.)

- This dish is made in many restaurants of Fortaleza.

(Esse prato é feito em muitos restaurantes de Fortaleza.)

(70) * This dish look like coming of *the* God. (Texto IVc1)

(Esse prato parece vir do Deus.)

- This dish looks like having come from God.)

(Esse prato parece ter vindo de Deus.)

d) Adição desnecessária do marcador ('s) do caso genitivo. Uma das formas de indicar posse em inglês é acrescentar 's ao possuidor em um sintagma nominal. No exemplo abaixo, a adição de tal marcador é desnecessária porque na frase inexistente uma relação de posse para a palavra *earthquake* (terremoto).

(71) * Our country and people should be prepared for ... the *earthquake's*, the tsunamis... (Texto VIe1)

(Nosso país e as pessoas deveriam estar preparados para [...] do tremor de terra, as tsunamis...)

- Our country and people should be prepared for [...] earthquakes, tsunamis...

(Nosso país e as pessoas deveriam estar preparadas para... tremores de terra, tsunamis...)

2. Erros ocasionados por formas alternadas. No *corpus* foram encontrados os seguintes casos:

a) Entre o infinitivo com 'to' e o gerúndio ('ing') – Há duas maneiras de se usar uma locução verbal em inglês com função de sujeito: através do infinitivo com *to* (*To save money now seems impossible.* = Economizar dinheiro agora parece impossível.) ou através do gerúndio (*Doing physical exercise is good.* = Fazer atividade física é bom.). Quando um verbo no infinitivo exerce função de sujeito da oração é preciso distinguir a diferença quanto ao seu uso. O infinitivo com *to* deve ser usado quando a ação indica uma proposta ou quando ela não é considerada de senso comum, ou seja, quando ela é específica de um determinado contexto. Já o gerúndio, quando em função de sujeito, indica que a ação não tem o tom de

uma proposta, podendo ser usada em todos os contextos, e, portanto, pertence ao senso comum.

(72) * *To keep* personal documents with you will can help if you have an accident.

(Texto VIc1)

- Keeping personal documents with you can help if you have an accident.

(Manter documentos pessoais com você pode ajudar se você sofrer um acidente.)

b) Entre os tempos verbais simples e progressivos – No exemplo que segue, o aluno confundiu o tempo do segundo verbo do período (*studying*), que deveria, assim como o primeiro (*have lunch*), estar no presente simples e não no progressivo, já que a ação representada pelo verbo deve demonstrar uma ação habitual e não uma ação que está acontecendo no momento da fala.

(73) * After de morning I have lunch and *studying*. (Texto IIh1)

(Depois da manhã, eu almoço e estudando.)

- After the morning, I have lunch and study.

(Depois da manhã, eu almoço e estudo.)

c) Entre o auxiliar de negativa *don't* em vez do marcador *not* – Em inglês, alguns verbos aceitam o posicionamento da partícula negativa *not* (não) depois deles, como é o caso dos modais e do verbo *to be* (ser, estar). Para os demais verbos, a partícula negativa *not* se junta ao verbo auxiliar *do/does*, no caso do presente simples, e se transforma em *don't/doesn't* (não) para ser posicionado antes do verbo principal da oração. O desconhecimento dessa regra pode levar o aluno a produzir frases como esta do exemplo (74) logo abaixo:

(74) * You can delluse yourself and *don't* realize the situation as it really is. (Texto VIIc2)

VIIc2)

- You can delude yourself and not realize the situation as it really is.

(Você pode se desiludir e não compreender a situação como ela realmente é.)

d) Entre os verbos *to do* (fazer) e *to be* (ser, estar) no presente simples – Na língua inglesa, o verbo *do* pode aparecer em uma oração como verbo auxiliar ou principal. Na função

de auxiliar, ele assume o significado do verbo principal (*My parents do not speak Greek.* = Meus pais não falam grego.). No exemplo que segue, o aluno alternou as formas de 3ª pessoa do singular desses dois verbos, o que resultou em erro.

(75) * For me, his voice *doesn't* one of the best but I love his melody. (Texto VIId2)

(Para mim, sua voz não faz uma das melhores, mas eu adoro sua melodia.)

• To me, his voice isn't one of the best but I love his songs.

(Para mim, sua voz não é uma das melhores, mas eu adoro suas músicas.)

4. Aglomeração de palavras inglesas ocorre quando o aluno utiliza várias palavras da língua inglesa que não nos remetem a nenhum significado. Nesse caso, o aluno não se apoia na estrutura sintática da língua portuguesa e não usa o recurso da tradução literal, pois a base da sentença não é o português.

(76)* Was very small to see in a wall. (Texto VIIb1)

(Foi/Era muito pequeno ver dentro de uma parede.)

5.5 Erros ambíguos

Os erros ambíguos são aqueles cuja origem pode estar associada à interferência da LM – semelhantes aos interlinguais – ou à hipóteses feitas acerca da L2 – semelhantes aos desenvolvimentais. Por exemplo, a omissão do sujeito da segunda oração no período “*I liked Fortaleza. Ø Is a nice place to live in.*” (Eu gostei de Fortaleza. É um lugar bom para morar.) pode ser resultado da interferência do português, em que é possível oração sem sujeito, ou então pode ser resultado de inferências que o aluno faz sobre a estrutura frasal do inglês, e neste caso se assemelha aos erros que as crianças cometem quando estão aprendendo inglês como LM.

Os erros ambíguos identificados no *corpus* foram causados principalmente por omissão, posicionamento indevido dos advérbios e locuções adverbiais, generalização e formas alternadas.

1. Os erros causados por omissão são caracterizados pela falta de elementos necessários para compor uma frase correta tanto na língua inglesa como na língua portuguesa. Para esse tipo de erros encontramos:

a) Omissão do marcador de infinitivo *to* – Na língua inglesa, assim como na língua portuguesa, é comum a formação de locuções verbais nas quais o verbo principal se apresenta na sua forma infinitiva. Em português, a forma infinitiva do verbo é identificada pelas terminações -ar, -er/-or ou -ir (“Eu preciso comprar/vender/adquirir um carro amanhã.”), e na língua inglesa pelo marcador *to* (*I need to work tomorrow.*= Eu preciso trabalhar amanhã.). A ausência deste marcador pode ser vista no exemplo abaixo.

(77) *But I prefer \emptyset read books about romance novel. (Texto VIId1)

- But I prefer to read books about romantic stories.

(Mas eu prefiro ler livros de romance.)

b) Omissão do sujeito - A língua portuguesa permite que o sujeito esteja explícito ou não na oração. Nos casos em que o sujeito está implícito, conseguimos recuperá-lo através da desinência número pessoal das flexões verbais (\emptyset Brincamos muito ontem à tarde.= Nós brincamos muito ontem à tarde.). O mesmo não acontece na língua inglesa, pois o sujeito precisa estar sempre explícito, porque não há desinências verbais tão claras ao ponto de serem suficientes para indicar o sujeito da oração. Por exemplo, se escrevemos a frase “ \emptyset play soccer very well.” há quatro possibilidades de sujeito, – *I, you, we* e *they* – já que não existe desinência número pessoal no verbo *play*. Assim como os aprendizes de inglês-L2, crianças aprendendo inglês-LM comumente omitem o sujeito das frases.

(78) * I like Baião with Cavala (...) because \emptyset is a dish terrific. (Texto IVc1)

- I like Baião with mackarel (...) because it is a terrific dish.

(Eu gosto de Baião com cavala (...) porque é um preto fantástico.)

(79) * \emptyset Doesn't matter what is the savor of ice cream... (Texto IVd1)

- It doesn't matter the flavor of the ice cream...

(Não importa o sabor do sorvete...)

c) Omissão do marcador de 3ª pessoa do singular – A maioria dos verbos em inglês no presente simples recebe flexão apenas na terceira pessoa do singular. A esses verbos são acrescentados o morfema -s, o morfema -es para os verbos que terminam com os

grafemas 's', 'z', 'sh', 'ch', 'x', 'o', ou, ainda, o morfema -ies, se o verbo terminar com o grafema -y precedido de grafema consonantal.

(80) * It is served with the main dish, and giveØ a very special taste to the dinner or lunch. (Texto IVa1)

- It is served with the main dish, and it gives a very special taste to dinner or lunch.

([Purê] É servido com o prato principal, e ele dá um sabor muito especial ao jantar ou ao almoço.)

(81) * He talkØ so much... (Texto VIIe2)

- He talks so much...

(Ele fala muito...)

d) Omissão do objeto direto – A omissão do complemento verbal, no exemplo abaixo, pode ter sido influenciada pela língua portuguesa, pois nem sempre usamos o complemento do verbo quando ele pode ser facilmente recuperado pelo contexto. Esse tipo de omissão também é encontrado na produção de crianças quando aprendem inglês-LM.

(82) * This dish look like coming of the God and I recommend Ø. (Texto IVc1)

- This dish looks like having come from God, and I recommend it.

(Esse prato parece ter vindo de Deus e eu o recomendo.)

(83) * I don't remember when I ate Ø for the first time. (Texto IVd1)

- I don't remember when I ate it [Gabidela] for the first time.

(Eu não lembro quando eu a comi pela primeira vez.)

(84) * I have another vases. Do you want to see Ø? (Texto IIb2)

- I have other vases. Do you want to see them?

(Eu tenho outros vasos. Você quer vê-los?)

2. Posicionamento indevido de advérbios e locuções adverbiais – Os advérbios e as locuções adverbiais obedecem a uma ordem rígida de posicionamento nas orações em

língua inglesa. Na língua portuguesa, essa rigidez não é tão acentuada e os advérbios e as locuções adverbiais possuem certa liberdade de posicionamento. Erros por posicionamento indevido de advérbios e locuções adverbiais estão presentes no discurso de crianças que adquirem inglês-LM e também são encontrados em construções de aprendizes de inglês-L2, como veremos nos exemplos a seguir.

(85)* Internet is the most important invention at *now* to me. (Texto VIi2)

- The Internet is the most important invention for me now.

(A internet é a invenção mais importante para mim agora.)

(86) * He *always* are helping someone. (Texto VIIe2)

- He is always helping someone.

(Ele está sempre ajudando alguém.)

3. Erros ocasionados por generalização – Esse tipo de erro acontece quando o aprendiz conhece uma determinada regra e a aplica em todos os contextos. Em nossa análise, encontramos generalização dos substantivos contáveis, generalização do caso possessivo.

a) Generalização dos substantivos contáveis – Em inglês, os substantivos comuns são divididos em contáveis e não contáveis (ou incontáveis). A distinção mais elementar entre eles consiste no fato de que os substantivos contáveis possuem duas formas, uma para o singular e outra para o plural (a *dog/two dogs* = um cachorro/dois cachorros.) e os substantivos não contáveis possuem apenas uma forma (*music* = música). Os substantivos incontáveis são, portanto, invariáveis, ou seja, não permitem o acréscimo de nenhum tipo de morfema ao vocábulo.

A gramática normativa da língua inglesa não especifica, com clareza, essa distinção entre os substantivos contáveis e incontáveis, pois ela considera *rice* (arroz) como substantivo incontável e *bean* (feijão) como contável. Por essa falta de clareza é que as crianças quando aprendem inglês-LM costumam generalizar os substantivos em contáveis. Para estudantes brasileiros, essa distinção se torna ainda mais difícil, pois apesar de a gramática normativa de língua portuguesa também apresentar a distinção dos substantivos em contáveis e incontáveis, os parâmetros para distinção entre um e outro são diferentes dos parâmetros de língua inglesa ao ponto de alguns substantivos serem contáveis em português, mas não em inglês e vice-versa.

Nos exemplos a seguir, o aluno pluralizou substantivos que, em inglês, são incontáveis e só possuem forma no singular. Ou ele se baseou na sua LM, pois em português ‘trabalho’ e ‘pesquisa’ são substantivos contáveis e seu plural se faz pelo acréscimo do morfema -s ao vocábulo, ou ele fez uso da regra geral de formação de plural na língua inglesa.

(87) * In my routine, I use the PC to do approximately 40% of my *works*. (Texto VIb2)

- In my routine, I use the PC to do approximately 40% of my work.

(No meu cotidiano, eu uso o computador para fazer aproximadamente 40% do meu trabalho.)

(88) *On the internet I can to do *researchs* for my College’s works just by a click... (Texto VIi2)

- On the internet I can do research for my College work just with a click.

(Na internet, eu posso fazer pesquisas para os trabalhos da faculdade apenas com um clique.)

b) Generalização do caso possessivo (’s) – O possessivo em inglês pode ser expresso de várias formas. Em linhas gerais, podemos formar o possessivo pelo acréscimo do ’s ao nome que indica o possuidor no sintagma nominal (*Mr. Martin’s children* - Os filhos do Sr. Martin), por sintagmas preposicionais iniciados por *of* (*The front of the house*. – A frente da casa.), por pronomes adjetivos possessivos (*Her clothes*.- As roupas dela.) e, ainda, pela justaposição de substantivos em que o primeiro funciona como modificador do segundo (*Health problems*.– Problemas de saúde.). A confusão sobre quando utilizar essas quatro formas, seguido da generalização do uso do ’s, leva a erros como este do exemplo (90).

(89) * ... fighting to everyone and destroying *hotel’s* rooms. (Texto VIIb1)

- ... fighting with everyone and destroying hotel rooms.

(... brigando com todo mundo e destruindo quartos de hotéis.)

4. Os erros causados por formas alternadas em nosso *corpus* foram os seguintes:

a) Alternância dos pronomes indefinidos *anything* e *something*. O primeiro pronome significa ‘alguma coisa’ quando utilizado em frases interrogativas e ‘nada’ quando usado em frases negativas. Já o pronome *something* é utilizado principalmente em frases

afirmativas e possui o significado de ‘alguma coisa’⁵⁵. O desconhecimento dessa regra para o uso desses pronomes indefinidos fez com que o aluno cometesse erro do tipo:

(90) * In all the moments of my life I am reading *anything*. (Texto VIId1)

- At all moments of my life I read something.

(Em todos os momentos da minha vida eu leio alguma coisa.)

b) Alternância entre o adjetivo e o advérbio de modo – Em inglês e em português, não é possível identificar um adjetivo apenas olhando para a palavra isoladamente. Entretanto, alguns sufixos são próprios dessa classe gramatical como *-able*, *-ful*, *-ous*, *-y* etc., os quais podem ser acrescentados a substantivos para transformá-los em adjetivos: *comfortable* (confortável/áveis), *powerful* (poderoso/a(s)), *dangerous* (perigoso/a(s)), *dirty* (sujo/a(s)). Uma outra maneira que essas línguas possuem para formar adjetivos é utilizar um substantivo com função atributiva na posição de pré-modificador em um sintagma nominal, por exemplo, *August weather* (tempo de agosto) e *the city council* (câmara da cidade – câmara municipal). As regras para a formação dos adjetivos e, principalmente, para o uso de substantivos com função de adjetivos, normalmente confundem crianças que aprendem inglês-LM e aprendizes de inglês-L2.

(91) * They [sweets] lead to *healthy* problems... (Texto IVd1)

(Eles [os doces] causam problemas saudáveis.)

- They [sweets] lead to health problems.

(Eles [os doces] causam problemas de saúde.)

Neste exemplo, o substantivo *health* (saúde) tanto pode receber o sufixo *-y* e se transformar no adjetivo *healthy* (saudável/áveis) como pode ser um pré-modificador de um outro substantivo, neste caso de *problems* (problemas), mas seu significado, nessas situações, é completamente diferente: *health problems* (problemas de saúde) e *healthy problems* (problemas saudáveis). Esse erro pode ser explicado pela possibilidade de o substantivo *health* admitir tanto o uso do sufixo para se tornar um adjetivo, como ser usado como pré-modificador em sintagmas nominais em português e em inglês.

⁵⁵ O pronome *something* (alguma coisa, algo) também pode ser utilizado em frases interrogativas sempre que houver antecipação de que a resposta será afirmativa.

c) Alternância entre o superlativo e o comparativo de inferioridade – Em inglês, o superlativo de inferioridade é formado pelo uso da expressão *the least* (o/os, a/as menos) antes dos adjetivos e o comparativo de inferioridade pelo uso da palavra *less* (menos) antes dos adjetivos. Na língua portuguesa, o superlativo de inferioridade e o comparativo de inferioridade são formados pelo uso da expressão ‘o/s menos’ e pelo uso da palavra ‘menos’, respectivamente, antes dos adjetivos. A não distinção dessa formação do grau dos adjetivos no português e também no inglês leva o aluno a cometer erros do tipo:

(92) * You have *the least* expensive? (Texto IIa2)

(Você tem o [vaso] menos caro?)

• Do you have a less expensive one?

(Você tem um [vaso] menos caro?)

5.6. Resultados da análise por estágio de instrução

Por questão de espaço e organização, não podemos apresentar todos os erros encontrados no *corpus*; entretanto, os exemplos apresentados nas seções anteriores permitem uma visão detalhada de como a análise foi feita para que chegássemos aos resultados quantitativos que apresentaremos a seguir. Os erros foram categorizados e distribuídos em quatro tabelas, uma para cada estágio de instrução pesquisado, a fim de facilitar a discussão dos resultados obtidos.

A Tabela 1 informa a quantidade de erros no SII e suas divisões nas respectivas categorias.

TABELA 1 – Resultados quantitativos relativos ao SII.
Números absolutos e percentuais de erros do SII.

CATEGORIAS DE ERROS DO SII		NÚMEROS ABSOLUTOS		PERCENTUAIS	
Erros Interlinguais		16		34,05%	
Erros Intralinguais	Desenvolvimentais	26	27	55,31%	57,44%
	Únicos	01		2,12%	
Erros Ambíguos		04		8,52%	
TOTAL DE ERROS		47		100%	

Como pudemos perceber, os resultados apresentados na Tabela 1 discordam com a afirmação de Brown (1987 apud PINHEIRO, 2001) de que os erros oriundos da transferência de sistemas da LM ocorrem principalmente em estágios iniciais da aprendizagem. Os erros mais comuns no SII foram os desenvolvimentais, os quais somaram mais da metade do total de erros encontrados, seguidos pelos erros interlinguais, pelos ambíguos e pelos únicos, respectivamente. Uma possível explicação para o fato de os erros desenvolvimentais terem tido uma maior pontuação do que os interlinguais neste nível de instrução, por exemplo, pode residir no tipo de texto solicitado aos alunos nas duas produções. O primeiro texto era uma descrição da rotina diária e o segundo era um diálogo entre um vendedor e um cliente. Para esse segundo tipo de texto, há uma probabilidade bem maior quanto ao uso de fórmulas que são rapidamente fixadas pelos aprendizes, como por exemplo, *Good morning, Thank you, How much is it?*, o que torna a IL menos permeável para a entrada de estruturas oriundas da LM do aprendiz.

Em resposta ao questionário de sondagem, cinco alunos deste nível de instrução afirmaram que seus conhecimentos da língua portuguesa interferem na aprendizagem da língua inglesa e apenas um afirmou o contrário. Embora a maioria dos erros desse grupo de alunos foi intralingual – em consonância com os resultados de pesquisas como Dulay; Burt (1974), dentre outros –, a interferência da LM resultou em quase metade dos demais erros – intralinguais e ambíguos – do grupo, o que nos leva a considerar que a crença desses alunos de que o português interfere na aprendizagem da língua inglesa foi confirmada. Uma causa possível para essa quantidade de erros decorrentes da interferência do português é, possivelmente, a ausência de convivência com falantes nativos e/ou aprendizes de inglês fora do ambiente de sala de aula, já que todos esses alunos aprendem inglês mediante instrução em sala de aula.

Quanto à existência de indícios de fossilização na produção dos sujeitos deste nível de instrução, podemos mencionar, ainda prematuramente, que algumas estruturas fossilizadas foram observadas no decorrer da análise. Essas estruturas indicam possível fossilização, pois não deveriam mais aparecer na produção de alunos que têm estudado inglês há mais de um semestre. As estruturas observadas foram o uso incorreto de preposições, principalmente *in*, *on* e *at*, e a omissão de preposições em cotextos onde elas são obrigatórias. Vejamos exemplos:

* I wak up Ø 6:00 AM. (Texto IIc1)

(Eu me acordo seis da manhã.)

- I wake up at 6:00 a.m.
(Eu me acordo às seis da manhã.)

* I work *in* the three school. (Texto III1)

- I work at three schools.
(Eu trabalho em três escolas.)

No entanto, ainda não podemos afirmar categoricamente que essas estruturas estão fossilizadas nas produções dos alunos, pois apenas duas produções foram analisadas e, também, porque eles ainda estão no início do *continuum* da aprendizagem e terão muito tempo para superar esses erros e evitar a fossilização.

Em resposta aos questionários relativos ao SII, os avaliadores afirmaram ter compreendido entre 50% e 100% de todos os textos, apesar da pouca proximidade com textos que nativos produziram e da baixa acurácia gramatical. Essa informação nos leva a concluir que os erros produzidos pelos sujeitos não impedem a comunicação, ou seja, os indícios de fossilização não implicaram em falta de competência comunicativa.

Na Tabela 2 podemos ver que o número total de erros do SIV superou o número total de erros do SII.

TABELA 2 – Resultados quantitativos relativos ao SIV.
Números absolutos e percentuais de erros do SIV.

CATEGORIAS DE ERROS DO SIV		NÚMEROS ABSOLUTOS		PERCENTUAIS	
Erros Interlinguais		24		46,15%	
Erros Intralinguais	Desenvolvimentais	21	23	40,39%	44,28%
	Únicos	02		3,85%	
Erros Ambíguos		05		9,61%	
TOTAL DE ERROS		52		100%	

Diferentemente do SII, os erros mais comuns no *corpus* do SIV foram os interlinguais com vinte e quatro ocorrências, seguidos bem de perto pelo intralinguais (desenvolvimentais e únicos), que somaram vinte e três ocorrências. A seguir, tivemos os erros ambíguos com cinco ocorrências. O tipo de texto solicitado aos alunos para a produção escrita foi de caráter predominantemente descritivo-narrativo. Esse tipo de texto pode ter influenciado o resultado, pois ele favorece a entrada de estruturas da LM do aprendiz.

Ao responder o questionário de sondagem, todos estes alunos foram unânimes em afirmar que há interferência da língua portuguesa na aprendizagem da língua inglesa, a qual foi confirmada pelo resultado da quantificação dos erros. As pesquisas feitas sobre os erros dos aprendizes são, em sua grande maioria, em contextos onde a língua é aprendida como SL, e elas têm mostrado que os erros são predominantemente intralinguais. Já para os sujeitos desta pesquisa, a língua inglesa é aprendida como LE mediante instrução em sala de aula e esse fator pode ter sido determinante para o que se refere à interferência do português na aprendizagem do inglês.

A quantificação dos erros nos mostrou o quanto a IL deste grupo de alunos ainda é bastante permeável, apesar de já estarem cursando o nível intermediário inferior. Os indícios de estruturas fossilizadas nos textos dos sujeitos do SIV são mais fortes, pois mesmo tendo sido analisada apenas uma produção deles, há erros que não são mais esperados nesse estágio de desenvolvimento da aprendizagem. São estruturas que apresentam, em sua maioria, erros interlinguais devido à não distinção lexical entre a LM e a L2. Como exemplos, podemos citar:

* ...I love to eat it with all my friends, *in* sunny or rainy days. (Texto IVb1)

• ... I love to eat it with all my friends, on sunny or rainy days.

(Eu adoro tomá-lo [sorvete] com todos os meus amigos, em dias de sol ou de chuva.)

* And with fish *stay* wonderful. (Texto IVc1)

(E com peixe, fica maravilhoso.)

• And with fish, it gets wonderful.

(E com peixe, fica maravilhoso.)

No entanto, apesar dos indícios de fossilização, esse grupo de alunos possui uma boa competência comunicativa. Os avaliadores afirmaram ter compreendido entre 50% e 100% de todos os textos, mesmo eles apresentando baixa, ou muito baixa acurácia gramatical, e se aproximando pouco, ou muito pouco, de textos que um nativo teria produzido.

No SVI, os erros que tiveram maior pontuação foram os interlinguais, com quarenta e quatro ocorrências, como podemos observar na Tabela 3.

TABELA 3 – Resultados quantitativos relativos ao SVI.
Números absolutos e percentuais de erros do SVI.

CATEGORIAS DE ERROS DO SIV		NÚMEROS ABSOLUTOS		PERCENTUAIS	
Erros Interlinguais		44		50,57%	
Erros Intralinguais	Desenvolvimentais	25	33	28,73%	37,93%
	Únicos	08		9,20%	
Erros Ambíguos		10		11,50%	
TOTAL DE ERROS		87		100%	

Esses erros superaram a soma de todos os outros tipos de erros encontrados por nível de instrução no *corpus*. O tipo de texto solicitado aos alunos foi de caráter predominantemente dissertativo em ambas as produções. O tipo de texto pode ter tido influência no tipo de erros cometidos pelos alunos, pois a IL tende a se tornar mais permeável quando não se usa fórmulas prontas, ou seja, os alunos tendem a recorrer aos conhecimentos da LM.

As respostas ao questionário de sondagem mostram que três sujeitos afirmam que a língua portuguesa interfere na aprendizagem de língua inglesa e três afirmam que não. Apesar da crença de metade dos sujeitos pesquisados, os resultados nos mostram que a LM deles interfere de maneira considerável na aprendizagem da língua inglesa, já que os erros advindos dessa interferência são os de maior número no *corpus*.

Os indícios de fossilização da interlíngua dos sujeitos deste estágio de instrução são elevados, levando-se em consideração que este estágio é o último da grade curricular obrigatória do curso de inglês que eles frequentam e que não terão mais tempo de exposição a *input* suficiente em sala de aula para desfossilizar essas estruturas. Os erros interlinguais devido à não distinção lexical da LM em relação à L2, seguidos dos erros causados pela transferência de estrutura, principalmente da estrutura sintática da LM, são os que mais sobressaíram na análise. Como exemplos desses tipos de erros apresentamos:

* Its beaches ... are visited *for* many people every year. (Texto VIa2)

- Its beaches [...] are visited by many people every year.

(Suas praias [...] são visitadas por muitas pessoas todo o ano.)

* In fact, we have *a* good weather... (Texto VIe1)

- In fact, we have good weather.

(De fato, nós temos um clima bom.)

Em resposta ao questionário, os avaliadores afirmaram que os textos produzidos por esses sujeitos pouco, ou muito pouco, se assemelham a textos que um nativo produziria, e que a acurácia gramatical é baixa, ou muito baixa. Apesar desses dois fatores, os sujeitos mostraram ter boa competência comunicativa, pois os nativos compreenderam entre 50% e 100% de todos os textos analisados.

O SVII é um estágio de instrução avançado, oferecido pelo Núcleo de Línguas da UECE para aqueles alunos que já concluíram os seis estágios regulares, obrigatórios para a obtenção do certificado de conclusão do curso, e que desejam dar continuidade ao desenvolvimento de suas habilidades orais. A Tabela 4 mostra a distribuição dos erros cometidos pelos sujeitos do último estágio de instrução do curso de línguas que eles frequentam.

TABELA 4 – Resultados quantitativos relativos ao SVII.
Números absolutos e percentuais de erros do SVII.

CATEGORIAS DE ERROS DO SVII		NÚMEROS ABSOLUTOS		PERCENTUAL	
Erros Interlinguais		26		38,80%	
Erros Intralinguais	Desenvolvimentais	27	32	40,30%	47,77%
	Únicos	05		7,47%	
Erros Ambíguos		09		13,43%	
TOTAL DE ERROS		67		100%	

A maioria dos erros foi de caráter intralingual, com trinta e duas ocorrências, seguidos pelos interlinguais, com vinte e seis ocorrências, e pelos ambíguos com nove ocorrências. O tipo de texto escrito por eles foi predominantemente de caráter descritivo, com exceção de um texto dissertativo. Para esse grupo de alunos, o tipo de texto parece não ter favorecido a permeabilidade de suas ILs, e, conseqüentemente, a entrada de vocábulos de suas LMs, pois os erros mais comuns foram os intralinguais.

A crença dos sujeitos deste estágio de instrução sobre a interferência da língua portuguesa na aprendizagem de língua inglesa foi a seguinte: três alunos afirmam que não há interferência, um aluno afirma que a interferência existe e dois alunos afirmam que ela pode existir ou não, mas não dão mais detalhes sobre esse posicionamento ambíguo.

Quanto aos indícios de fossilização da interlíngua desses sujeitos, podemos afirmar que há estruturas completamente fossilizadas e que não são mais esperadas no último estágio do *continuum* de aprendizagem formal. As estruturas fossilizadas estão presentes em todas as categorias de erros, mas destacamos a não distinção lexical da LM em relação à L2 para os interlinguais e os erros causados pela confusão entre itens lexicais parecidos para os erros intralinguais desenvolvimentais, as categorias com maior registro de erros. Vejamos alguns exemplos:

* The cons of *have* an optimist perspective is that you can delluse yourself...
(Texto VIIId2)

- The cons of having an optimistic perspective is that you can delude yourself...
(Os contras de ter uma perspectiva otimista é que você pode se desiludir...)

* His *inspiring* can come at any time. (Texto VIIg1)

- His inspiration can come at any time.
(Sua inspiração pode vir a qualquer momento.)

Em consonância com os resultados de todos os outros estágios de instrução, os textos deste estágio também apresentam pouca, ou muito pouca, semelhança com textos que um nativo produziria, e baixa, ou muito baixa, acurácia gramatical. Porém, os avaliadores compreenderam entre 50% e 100% do conteúdo desses textos, o que nos faz considerar que, esse grupo de alunos também possui uma boa competência comunicativa, mesmo com estruturas fossilizadas em suas ILS escritas.

5.7 Resultado total da análise

As Tabelas 5 e 6 permitem uma visão detalhada do quantitativo de todos os erros dos quatro semestres em números absolutos e em números percentuais.

TABELA 5 – Resultados totais em números absolutos relativos aos estágios de instrução.

Estágios de instrução		SII		SIV		SVI		SVII		TOTAL	
Categorias de erros											
Erros Interlinguais		16		24		44		26		110	
Erros Intralinguais	Desenvolvimentais	26	27	21	23	25	33	27	32	99	115
	Únicos	01		02		08		05		16	
Erros Ambíguos		04		05		10		09		28	
TOTAL DE ERROS		47		52		87		67		253	

TABELA 6 – Resultados totais em números percentuais relativos aos estágios de instrução.

Estágios de instrução		SII (%)		SIV (%)		SVI (%)		SVII (%)		TOTAL (%)	
Categorias de erros											
Erros Interlinguais		6,32		9,49		17,40		10,27		43,48	
Erros Intralinguais	Desenvolvimentais	10,27	10,67	8,30	9,09	9,89	13,05	10,67	12,65	39,13	45,46
	Únicos	0,40		0,79		3,16		1,98		6,33	
Erros Ambíguos		1,58		1,97		3,96		3,55		11,06	
TOTAL DE ERROS		18,57		20,55		34,41		26,47		100	

Em um total de duzentos e cinquenta e três ocorrências de erros, os mais frequentes foram os intralinguais com cento e quinze ocorrências, ou 45,46%, do total, sendo que noventa e nove erros foram desenvolvimentais, ou 39,13%, e dezesseis, ou 6,33%, erros únicos. Em seguida, vêm os erros interlinguais com cento e dez ocorrências, ou 43,48%, do total, seguidos dos erros ambíguos com vinte e oito ocorrências, ou 11,06% do total.

Se olharmos os erros por estágio de instrução, veremos que os interlinguais são maioria nos SVI e SVII, enquanto que os intralinguais são maioria nos SII e SIV. Porém, a diferença entre esses tipos de erros foi maior no SII – 6,32% interlinguais e 10,67% intralinguais – e no SVI – 17,40% interlinguais e 13,05% intralinguais. No SVII essa diferença foi pequena – 12,65% intralinguais e 10,27% interlinguais –, e no SIV a diferença praticamente não existiu – 9,49% registros de erros interlinguais e 9,09% registros de erros intralinguais.

Esses resultados permitem concluir que os erros cometidos por esse grupo de alunos são em sua maioria devido à hipóteses que eles fizeram acerca da própria língua

inglesa e não devido à interferência da língua portuguesa, como afirmava a AC. Entretanto, apesar de termos obtido resultados semelhantes aos de outras pesquisas (DULAY; BURT, 1974; DULAY; BURT; KRASHEN, 1982) que provaram não ser a LM a maior fonte de erros dos aprendizes de L2, não podemos desconsiderar que, para este grupo de alunos, a influência da língua portuguesa é muito forte na aprendizagem do inglês, pois a diferença entre os erros intralinguais e interlinguais foi de apenas cinco registros, ou seja, apenas 1,98% do total.

Quanto aos indícios de estruturas fossilizadas, os resultados nos mostraram que eles estão presentes em todos os níveis de instrução do Núcleo de Línguas da UECE. A IL escrita dos sujeitos tem pouca, ou muito pouca, semelhança com a IL escrita de um nativo, e a precisão gramatical está entre os níveis baixo e muito baixo, o que acarreta os erros. Entretanto, apesar dessa pouca proximidade com a IL escrita de um nativo e da baixa acurácia gramatical, os avaliadores nativos julgaram ter tido uma boa compreensão (entre 50% e 100%) de todos os textos. Esse julgamento corrobora com a afirmação de Selinker (1992), e com resultados obtidos em outras pesquisas, como a de Praxedes Filho (2007), de que indivíduos fossilizados conseguem atingir uma proficiência comunicativa plena, apesar de suas limitações linguísticas.

5.8 Considerações finais

Este capítulo teve por finalidade mostrar como a análise do *corpus* foi feita, esclarecendo os procedimentos de identificação, descrição, caracterização e contagem dos erros. Os resultados parciais dos estágios de instrução, em números absolutos e percentuais, foram apresentados em quatro tabelas distintas seguidas de comentários para cada uma. Ao final, uma tabela com números absolutos e outra com números percentuais mostraram que, com uma pequena diferença, os erros mais frequentes na produção dos sujeitos foram os intralinguais – desenvolvimentais e únicos –, seguidos dos interlinguais e ambíguos.

Os resultados nos mostraram que há indícios de estruturas fossilizadas em todos os estágios de instrução, e eles têm caráter definitivo nos SVI e SVII pelo fato desses sujeitos não terem mais tempo de exposição suficiente a *input* que os permita desfossilizar tais estruturas. Porém, a despeito das estruturas fossilizadas, a IL escrita desses sujeitos foi bem compreendida pelos avaliadores.

6. CONCLUSÃO

Muitos anos se passaram desde que Corder (1974) publicou sua série de artigos afirmando que os erros cometidos pelos aprendizes de línguas mostravam muito mais do que a não aprendizagem, mas ao contrário, indicavam os caminhos percorridos pelos aprendizes em direção à L2. Essa nova maneira de ver e aceitar a ocorrência de erros deu uma reviravolta nas metodologias para o ensino de línguas, pois, até então, havia um posicionamento, por parte de teóricos e professores, de que os erros deveriam ser evitados a todo custo e que a ocorrência deles era resultado de um ensino deficiente. Esse posicionamento era baseado nos pressupostos da teoria Behaviorista, que, juntamente com o estruturalismo bloomfieldiano, deu origem à AC, a qual, por sua vez, ditava a metodologia de ensino de SL/LE vigente na época.

Tanto o Behaviorismo como a AC foram alvo de severas críticas quando o Mentalismo pôs em cheque a validade da imitação e do reforço para a aquisição de línguas, principalmente porque pesquisas sobre a língua do aprendiz começaram a indicar que ele não apenas imitava, mas participava ativamente do processo de aprendizagem testando seus conhecimentos sobre a língua que estava aprendendo.

Outro motivo de críticas foi o fato de terem sido identificadas estruturas na língua do aprendiz que não estavam associadas apenas à interferência de sua LM, como afirmava a AC. Os erros cometidos pelos aprendizes de línguas deixaram de ser indesejados e passaram a ser o foco dos estudos sobre ASL, principalmente porque começou-se a pensar que eles permitiriam a obtenção de um entendimento maior sobre toda a complexidade envolvida na aprendizagem de L2, bem como indicariam uma possível rota natural para a aprendizagem, que fosse seguida por todos os aprendizes.

A TIL, proposta por Selinker (1974), e posteriormente revisada por Adjemian (1976), trouxe grande contribuição para os estudos sobre a língua do aprendiz, pois, além de ter nomeado e definido a língua do aprendiz – IL é um sistema linguístico desenvolvido pelos aprendizes de L2, que contém elementos próprios diferentes de suas LMs e L2 – e apontar características próprias da IL, as quais a distingue das outras línguas naturais – permeabilidade, fossilização e *backsliding* –, ela incrementou as discussões sobre aquisição de L2 partindo da teoria mentalista mas propondo uma teoria de base cognitivista não chomskyana.

É verdade que os estudos sobre os erros dos aprendizes, ao longo desses anos, não conseguiram apontar uma rota natural de aprendizagem de L2 como se desejava, em função

da variabilidade da interlíngua, as diferentes estratégias de comunicação utilizadas pelos aprendizes e a própria complexidade de se aprender línguas. Entretanto, independente de sua fonte, os erros existiram e sempre existirão em qualquer tipo de aprendizagem, principalmente na aprendizagem de línguas e tanto alunos como professores têm de estar preparados para lidar com eles durante todo o *continuum* de aprendizagem e tentar amenizá-los ao máximo para que a língua não se fossilize logo no início da aprendizagem.

O estudo que nos propusemos a realizar conseguiu encontrar respostas satisfatórias para as nossas questões de pesquisa, ou seja, conseguimos identificar os erros típicos de cada estágio de instrução, a origem deles e os indícios de estruturas fossilizadas na interlíngua escrita dos sujeitos. Além das diferenças nas quantidades de erros por estágio de instrução – 47 no SII, 52 no SIV, 87 no SVI e 67 no SVII –, pudemos também perceber como e onde houve maior ocorrência deles e, no caso dos interlinguais e ambíguos, pudemos descrever inclusive o motivo de suas ocorrências. O resultado final apontou que os erros intralinguais – desenvolvimentais e únicos – foram os mais frequentes na IL deste grupo de alunos, o que corrobora, apesar da pequena diferença, com resultados de várias pesquisas como as de Dulay; Burt (1974), Bailey; Madden; Krashen (1974 apud ELLIS, 1985) e Larsen-Freeman (1976 apud ELLIS, 1985), dentre outras, as quais indicaram que a LM não é a principal causa da ocorrência de erros na IL de aprendizes de L2.

Entretanto, não devemos desconsiderar a interferência da língua portuguesa na IL escrita desses alunos, pois, no SIV e no SVI, os erros interlinguais foram maioria, o que indica que ainda há transferência considerável de formas do português para o inglês durante a aprendizagem. Os resultados apontaram, também, que os erros interlinguais aconteceram principalmente em estágios intermediários, quando os alunos já tinham mais tempo de exposição à língua inglesa, e não no estágio inicial, quando seria mais provável a ocorrência desse tipo de erro porque os alunos tendem a se apoiar mais na LM pela pouca familiaridade que ainda possuem com a L2. Uma possível causa para esse resultado pode residir no tipo de texto solicitado a esses alunos nas duas produções – narrativo, descritivo e dissertativo – os quais favorecem a permeabilidade da IL por não haver o uso de fórmulas prontas, as quais são rapidamente fixadas pelos aprendizes.

A crença de que os conhecimentos da língua portuguesa causam erros na aprendizagem de língua inglesa é predominante entre os vinte e quatro sujeitos pesquisados. Em resposta ao questionário de sondagem, quinze deles acham que há interferência, seis consideram que não há interferência e dois acreditam que pode ou não haver interferência. Apesar dos resultados apontarem que a maioria dos erros foi intralingual, a crença desses

alunos foi parcialmente confirmada, pois a diferença entre os erros intralinguais e interlinguais foi pequena.

Os indícios de estruturas fossilizadas na interlíngua desses sujeitos estão presentes em todos os estágios de instrução, mas, principalmente nos últimos semestres, eles se apresentam em caráter definitivo, pois, pela estrutura curricular do Núcleo de Línguas, esses sujeitos não terão mais tempo suficiente de exposição à língua inglesa para que haja uma possível desfossilização. Quanto às categorias, nos últimos estágios de instrução, houve uma ocorrência mais frequente de erros causados pela não distinção lexical entre a LM e a L2, à transferência de estrutura sintática da LM para a IL e pela confusão entre itens lexicais parecidos.

A presença de estruturas fossilizadas na IL de aprendizes de L2, contudo, não significa necessariamente ausência de competência comunicativa. Os resultados mostraram consonância com a afirmação de Selinker (1992) de que indivíduos completamente fossilizados conseguem se comunicar fluentemente, pois, os avaliadores nativos conseguiram compreender entre 50% e 100% de todos os textos, apesar da baixa acurácia gramatical e da pouca semelhança com textos que nativos teriam produzido sob as mesmas circunstâncias. Uma sugestão para pesquisas futuras seria conduzir uma AE com o objetivo de observar quais são os erros que impedem, total ou parcialmente, a comunicação entre os sujeitos e falantes nativos. Outra possibilidade é fazer uma pesquisa longitudinal com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da IL dos sujeitos para saber se as estruturas identificadas como fossilizadas podem se desfossilizar ao longo do *continuum*.

As implicações pedagógicas decorrentes deste estudo são direcionadas principalmente a professores e alunos que lidam com erros diariamente. É importante para o professor identificar a origem dos erros de seus alunos porque, dessa forma, ele adquire conhecimentos sobre como e porque eles ocorrem, o que possibilita o aprimoramento de sua prática. De posse dessas informações sobre os motivos da ocorrência dos erros, o professor também se credencia a corrigi-los de maneira mais adequada, pois ele saberá exatamente que explicação é necessária naquele momento para evitar a fossilização logo no início da aprendizagem. Sabemos que a fossilização é inevitável para a maioria dos aprendizes de L2, mas devemos encontrar mecanismos para evitar seu surgimento logo no início da aprendizagem.

Para os professores de língua inglesa do Núcleo de Línguas, mais especificamente para aqueles cujas turmas foram analisadas, os resultados obtidos neste estudo servem para que eles tomem conhecimento sobre os tipos de erros mais frequentes nos estágios de

instrução e traçam uma metodologia direcionada para amenizar esses erros pontuais. Dessa forma, a fossilização será atenuada, ou até mesmo não acontecerá, no início do *continuum* de aprendizagem de seus alunos.

Os erros são importantes para os alunos porque eles podem testar seus conhecimentos sobre a língua que estão aprendendo, principalmente em situações de correção indireta ou em pares, em que o professor apenas identifica os erros na produção escrita dos alunos e eles mesmos são encorajados a corrigi-los ou corrigir os erros de seus colegas, quando estes não conseguirem sozinhos. Considerando as respostas sobre a crença desse grupo de vinte e quatro alunos pesquisados de que a língua portuguesa interfere na aprendizagem da língua inglesa, o resultado da análise de seus erros pode ajudá-los a direcionarem mais atenção aos pontos onde houve maior incidência de erros em suas ILs, o que os tornará mais conscientes, e responsáveis, sobre a sua própria aprendizagem. Essa aprendizagem consciente pode diminuir o constrangimento de professores, quando precisarem avaliar uma produção de seus alunos e elas não atingirem as expectativas do próprio professor, e também dos alunos.

Antes de encerrarmos, é necessário esclarecer que esta pesquisa possui limitações. A maior delas é seu caráter transversal. O recorte feito para estudar a IL dos sujeitos certamente influenciou os resultados finais, pois o ideal seria o acompanhamento dos sujeitos ao longo de todos os estágios de instrução, o que foi inviabilizado pela restrição de tempo, em em curso de mestrado. Outra limitação diz respeito à identificação das estruturas fossilizadas, as quais tão logo identificadas na IL dos sujeitos deveriam ser acompanhadas durante todo o *continuum* de aprendizagem para saber se elas permaneceriam ou se desfossilizariam.

Apesar dessas limitações, esperamos que este estudo possa contribuir efetivamente para uma maior compreensão sobre a ocorrência de erros na IL de aprendizes de inglês-LE, sobre como identificá-los, explicá-los e descrevê-los, na expectativa do aprimoramento da prática pedagógica de professores de línguas, principalmente no que se refere à tentativa de se evitar a fossilização.

EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 73-88.

FAERCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983, p.20-60.

FARIAS, S. M. *Estudo da interlândia de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros*. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

FERNÁNDEZ, S. *Interlândia y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2 ed. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

_____ A correção dos erros escritos em língua inglesa: do individual ao colaborativo. In: TOMITCH, L. M. B. *et al* (Orgs) *A interculturalidade no Ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005.

GARGALLO, I.S. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlândia en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Arco Libros, 1993.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: an introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Introduction to Applied Linguistics*. S/L: Addison-Wesley Publishing Company, 1991. p. 1-9.

GREGG, K. R. Krashen's Monitor and Occam's Razor. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, 1984. p. 79-100.

JAMES, C. *Contrastive Analysis*. New York: Longman, 1980.

_____ *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. New York: Longman, 1998.

KLEIMANN, A. B. O Estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 47-68.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

LADO, R. *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for language teachers*. Ann Harbor, Michigan: University of Michigan, 1957.

LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia um modelo de análises de la interlengua*. Madrid: Visor, 1991.

McLAUGHLIN B. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold, 1987.

McLAUGHLIN B.; ZEMBLIDGE J. Second-Language learning. In: GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Introduction to Applied Linguistics*. S/L: Addison-Wesley Publishing Company, 1991. p. 61-75.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____ Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Ed. Parábola, 2006. p. 13-42.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974. p. 55-63.

PASSEGI, L. A Linguística Aplicada nas ciências da linguagem: entre a interdisciplinaridade e a especificidade. In: PASSEGI, L. (Org.) *Abordagens em Linguística Aplicada*. Natal: EDUFRN, 1998. p. 29-54.

PERCEGONA, M.S. *A fossilização no processo de aquisição de segunda língua*. 2005. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PINHEIRO, J. T. M. *O Erro como Indício de Comportamento Estratégico do Aprendiz de LE*. 2001. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. *A corpora-based study of the development of EFL Brazilian learner's interlanguage from simplification to complexification in the light of Systemic-Functional Grammar*. 2007. 406f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; SVARTVIK, J. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman, 1985.

RICHARDS, J. C. Social factors, interlanguage and language learning. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974. p. 64-91.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology: a practical course*. 3rd. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SASLOW, J., ASCHER A. *Top Notch 1*. New York: Pearson Longman, 2006.

_____ *Top Notch 2*. New York: Pearson Longman, 2006.

_____ *Top Notch 3*. New York: Pearson Longman, 2006.

_____ *Summit*. New York: Pearson Longman, 2006.

SAVIGNON, S. J. Current directions in foreign-language Teaching. In: GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Introduction to Applied Linguistics*. S/L: Addison-Wesley Publishing Company, 1991. p. 109-122.

SCHUMANN, J. The Relationship of Pidginization, Creolization and Decreolization to Second Language Acquisition. *TESOL Convention*, 1978. p 4-9.

SELINKER, L. Language Transfer. *General Linguistics*, v. 9, n. 2. 1969. p. 67-92.

_____ Interlanguage In: RICHARDS, J. C. (Ed.). *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974. p.31-54.

_____ *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman, 1992.

SELINKER, L.; SWAIN, M.; DUMAS, G. The Interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, v. 25, n. 1, 1975. p. 139-152.

SILVA, V. L. T. *Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?)*
Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm> . Acesso em: 28 de jun. 2007.
SILVEIRA, R. The relationship between writing instruction and EFL students' revision processes. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, 1999, p.109-127.

TARONE, E. Interlanguage as Chameleon. *Language Learning*, v. 29, n. 1, 1979. p. 181-191.

_____ Systematicity and attention in Interlanguage. *Language Learning*, v. 32, n. 1, 1982. p. 69-85.

VANDRESEN, P. Linguística Contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN H.; VANDRESEN P. (Org.) *Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 75-93.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA
ORIENTADORA: PROFa. Dra. LAURA TEY IWAKAMI
CO-ORIENTADOR: PROF. PEDRO HENRIQUE LIMA PRAXEDES FILHO

**QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO APLICADO AOS ALUNOS DO NÚCLEO DE
LÍNGUAS DA UECE**

NOME _____

IDADE _____ SEXO _____ ESCOLARIDADE _____

1. Você já morou fora do Brasil? Se sim, especifique o país e por quanto tempo.

2. Por que você se interessou em aprender língua inglesa?

3. Em sua opinião, qual a maior dificuldade que você tem na aprendizagem de língua inglesa?

4. Você acha que os seus conhecimentos naturais de Língua Portuguesa interferem na sua aprendizagem da Língua Inglesa? Por quê?

Grata pela atenção.

ANEXO II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA
ORIENTADORA: PROFa. Dra. LAURA TEY IWAKAMI
CO-ORIENTADOR: PROF. PEDRO HENRIQUE LIMA PRAXEDES FILHO

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO APLICADO AOS AVALIADORES

Right after having read the above text (originally produced only once in writing), I would appreciate very much your answering the 3 following multiple-choice questions, ticking only 1 of the available choices in each case. After having done this, underline the parts of the text which, in your opinion, contain error(s). In order to answer the questions, use solely your perception and intuitions as a native speaker of the English language.

1. How much did you understand the content (message) of the text as a whole?
 - a) () I understood EVERYTHING (100%) of the content (message) of the text (thorough understanding)
 - b) () Between 50% and 100% (good understanding)
 - c) () I understood 50% of the content (message) of the text (moderate understanding)
 - d) () Between 0% and 50% (poor understanding)
 - e) () I understood NOTHING (0%) of the content of the text (no understanding at all)

2. How would you judge the level of native-likeness of the text as a whole (the level of proximity to the way an American educated adult would have written the same text)?
 - a) () Very High
 - b) () High
 - c) () Moderate
 - d) () Low
 - e) () Very Low

3. How would you judge the general level of grammatical accuracy of the text as a whole?
 - a) () Very High
 - b) () High
 - c) () Moderate
 - d) () Low
 - e) () Very Low

**ANEXO III – CORPUS DA PESQUISA
TEXTOS DO SII**

Text 17 (IIc1) - Write a paragraph describing your every day routine and what you usually wear to go to college or school and also describe what you are wearing now. Write at least five sentences.

I wak up 6:00 AM. I go to my University 7:00 AM. I have to study the all day. I go to my home 6:00 PM and I watch TV and I sleep late. I talk on the phone on weekend.

I usually wear t-shirts, shorts, pants, athletical shirts, polo shirts, pedal pushers, thongs.

I'm wering the smock, the short, the thongs.

Text 53 (IIh1) - Write a paragraph describing your every day routine and what you usually wear to go to college or school and also describe what you are wearing now. Write at least five sentences.

I get up as 6:00 o'clock. I work in the three school. After de morning I have lunch and studying. In the work, I wear running shoes. In the moment, I wearing a T-shirt, a short jeans and sandals".

Text 64 (IIj1) - Write a paragraph describing your every day routine and what you usually wear to go to college or school and also describe what you are wearing now. Write at least five sentences.

I sleep at 8:00 and before eat my breakfast. At 10:00 o'clock, I go swimming. In the afternoon, I sleep again.

In the evening, I go to the school. I usually wear to go to school T-shirts, skirts, shorts or pants.

Today, I' am wearing pant, shirt, rings, pair of sandals and bag.

Text 5 (IIa2) – Look at the picture. Write a conversation for the people in the picture. Don't forget to use appropriate vocabulary.

- Hi! Good Morning!
- Hi! Good Morning!
- How much this vase?
- This vase is \$ 40,00.
- You have the least expensive?
- Yes, I have one small.
- How much is it?
- It is \$25,00.
- Perfect! That sounds fair.
- Thanks you! Bye!
- Bye.

Writing

Look at the picture. Write a conversation for the people in the picture. Don't forget to use appropriate vocabulary. (2,0)



Text 14 (Iib2) - Look at the picture. Write a conversation for the people in the picture. Don't forget to use appropriate vocabulary.

A: How much do you want in the vase?

B: \$ 40

A: It's very beautiful, but is very expensive.

B: I have another vases. Do you want to see?

A: No. I like this. Thanks!

B: I can make for \$35.

A: I have \$32.

B: OK!

A: Thanks!

Writing

Look at the picture. Write a conversation for the people in the picture. Don't forget to use appropriate vocabulary. (2.8)



Text 61 (Iii2) - Look at the picture. Write a conversation for the people in the picture. Don't forget to use appropriate vocabulary.

- Good morning mister?
- Good morning.
- Can you help me?
- Yes, I can.
- How much your vase?
- The vase is fourth dollars.
- It's very expensive.
- Sorry, this is my price.
- Bye!
- Bye!
- Good luck!

Writing

Look at the picture. Write a conversation for the people in the picture. Don't forget to use appropriate vocabulary. (2.8)



**ANEXO IV – CORPUS DA PESQUISA
TEXTOS DO SIV**

Text 3 (IVa1) – Describe your favorite dish. Include: description, when you ate for the first time and why you like it.

I'm not pretty sure about the name of my favorite dish, but I think it's called mashed potatoes. It's made with milk, butter, salt, and mainly, potatoes. It is served with the main dish, and give a very special taste to the dinner or lunch.

My family tells me that I used to be a mashed potatoes addict since when I was a little child. To me, if there isn't mashed potatoes in the main dish, the other foods are kind of taste less. Every day we have it for lunch and in the days my aunt don't do it, I get really sad.

Although it is really fat, the great number of proteins and even the carbohydrates are essential to the well function of our body, so, it is healthy too!

Text 10 (IVb1) - Describe your favorite dish. Include: description, when you ate for the first time and why you like it.

Chinese Food

I don't remember what the name the dish, but it's a main dish.

This dish comes with much meat; onions; tomatoes; peppers; soy sauce. It's a spicy dish and soft.

I try it when I went to live in São Luís for 5 years ago.

Chinese food has a lots of dishes that you can try, but I recommend this dish because it's a different dish and I hope that you like it if you try.

Text 27 (IVc1) - Describe your favorite dish. Include: description, when you ate for the first time and why you like it.

My favorite dish is Baião de Dois, that is a delicious main dish of the local culinary. This dish is made in many restaurants of the Fortaleza and I don't remember when was the first I ate.

Baião de Dois is made with single ingredients that are beans, rice, butter, cheese and meat. Baião de Dois may be combined with fish, eggs, chicken or shellfish.

I like Baião with Cavala, that is a common fish of the here, because is a dish terrific. This dish is salty, crunchy and smells very good. And with fish stay wonderful. This dish look like coming of the God and I recommend.

Text 30 (IVd1) - Describe your favorite dish. Include: description, when you ate for the first time and why you like it.

I prefer cold deserts among all kinds of food, such as pie and ice cream, but, when I can, I always choose ice cream. Doesn't matter what is the savor of ice cream, but I love when it is of cream. I don't remember when I ate for the first time (I think when I was a baby). I don't know why I like it, but I love to eat it with all my friends, in sunny or rainy days. Nowadays, I'm avoiding sweets because, in excess, they lead to healthy problems, but once a week I brake this clue and I eat a big portion of it.

Text 47 (IVe1) - Describe your favorite dish. Include: description, when you ate for the first time and why you like it.

The first time that I ate pudin I was a child and I loved it. I felt a great pleasure in eating that dessert and it became my favorite sweet dish. My mother used to make pudin to me and my sister when we were children. I adore pudin because it's sweet and I'm a very good sweet eater and pudin is chewy and soft too. When I was seventeen years old I learned to make pudin with my mother. It's very easy to make it. We just need milk, sugar, butter, water and eggs. There's pudin of chocolate too, when we just add chocolate with others ingredients. I recomend to the sweet lovers to eat this dish wich is fantastic!

Text 59 (IVg1) - Describe your favorite dish. Include: description, when you ate for the first time and why you like it.

My favorite dish is Gabidela. Gabidela is a food for lunch or dinner. It's prepared with chicken and its blood. You can put tomatoes, potatoes, carrot and others. It's hot and salty. It's a little bit spicy. I don't remember when I experimented this food. My aunt has cooked Gabidela for many years to my family. I like it because it tastes chewy and it's delicious.

**ANEXO V – CORPUS DA PESQUISA
TEXTOS DO SVI**

Text 11 (VIc1) – What are some ways that people can prepare for an emergency?

The people can prepare for an emergency keeping their important documents in a safe place. They can prepare bags with some things like clothes and blankets. Get out of the damage area and search a safe place with cellphone, flashlight, radio and if possible television. The more important is water and non-perishable food. Too very important is a first-aid-kit.

If the people get out of the car full the tank with gas is important. To keep personal documents with you, will can help if you have an accident. If you have relatives away advise their what is happen. And more important: be careful.

Text 19 (VIId1) – Discuss about your reading habits

I love to read. In all the moments of my life I am reading anything. I like to read the books, magazines, newspapers, etc, but I prefer read books about romance novel and self-help.

In the morning I read the book “Pão Diário” because I fell better and I learn about the Bible and about the life. After I read the newspaper to know to occurs in the world, especcially about the economy of countries. When I go to sleep I like read too.

When I am studing I read very much and when I visit my grandfather I read aloud to him because he can't see very well.

Actually, I am reading self-help books, like “O Mestre do Amor” of Augusto Cury because I was very shy. The books are big friends.

Text 21 (VIE1) – What are some ways that people can prepare for an emergency?

In my country, the people aren't prepared to any emergency or natural disasters. In fact, we have a good weather and the people don't believe that an emergency could happen with them.

The consequence is that we don't have a plan for the case of an evacuation or a shelter and just a few people has a first-aid-kit.

I think that government should change this situation, especially about the floods and the droughts. Our country and people should be prepared for the floods, droughts, the earthquake's, the tsunamis, and this is not all. Everything should begin for the education and better conditions of life for the poor people, especially that ones that lives in dangerous areas.

So, I believe that it should be a general change for the rich and poor ones, that have to believe that an emergency happens all the time.

Text 2 (VIA2) – Think about some places in your country. Describe its scenery and where they are located. Use prepositions of place (of, on, in).

Brazil is a breathtaking country. Its beautiful natures are very popular in the world. Rio de Janeiro is the most famous city and it is on the southeastern of Brazil. Its beaches, such

as Ipanema and Copacabana are visited for many people every year. There is there too the Corcovado. This hill is on the east coast. The streetcar tour is fantastic! We have on the south in the country two small and touristic cities: Gramado and Canela. There are many flowers, forests and chocolate there. On the north of Brazil is Amazônia. A true tourist mustn't miss the "water meeting" on the Rio Negro and Solimões rivers. On the northwestern there are Fortaleza, Natal, Maceió and others beautiful cities. Sunset is unbelievable in these places. On the middle west are Pantanal and Bonito. The nature calls you! Isn't Brazil a breathtaking country?

Text 9 (VIb2) - Describe an invention that is important to you. Discuss the impact it has had on you.

The computer was the most important invention to me. It has a lot of functions. The internet is the principal, in my opinion. In my routine, I use the PC to do approximately 40% of my works. Everyday, after the breakfast, I look my e-mails to know if any class was canceled. I hate to go to university and to know that won't be class. When I return to my home, after relax, I look my e-mails again to download the classes. I too use the PC to study, to read articles, to talk with my friends, to listen to music, to watch films, to do CDs and DVDs... I can't imagine my life without computer. It's my best friend.

PC = personal computer

Text 42 (VIi2) - Describe an invention that is important to you. Discuss the impact it has had on you.

Internet is the most important invention at now to me.

On the Internet, I can to get in contact with my friends and family always when they are far from me without waste so much money.

On the Internet, I can to do researchs for my College's works just by a click and this make things easier to me because don't have necessary books at library's UECE.

I can buy too many things on the Internet for a little price and I need to save money to do other things like to go out with my friends.

Because of that three reasons, the Internet is the perfect and most important invention at this moment of my life.

**ANEXO VI – CORPUS DA PESQUISA
TEXTOS DO SVII**

Text 6 (VIIa1) – Write about a creative person

Ray Charles started to play the piano when he was a child. By this time he started to get blind.

When he was around 18 years old he moved to another city and started to play at bars. No longer he was invited to record his first disco. At this time he was getting famous. As the fame came, the drugs came too.

He got married and had children, but he never had time for them because of his job and his drugs.

He knew he was a gifted person, and because of this he didn't care about people around him.

Text 15 (VIIb1) - Write about a creative person

Eric Clapton started to play guitar when he was just an adolescent. Passionated guy he spent a lot of days listening great blues guitar players like B. B. King, Albert and Freddie King, and trying to play like them.

When he was about 20, he became a very known musician. People considered him so gifted and creative, then started to call him "god". Was very small to see in a wall "Clapton is God".

But fame changed him. He started to use "cocaine" and act in a moody way. Clapton was then the typical "Rock Star", fighting with everyone and destroying hotel's rooms.

Nowadays he recovered his health and sanity. He keeps playing passionately and strongly, using his talent to show us why he was called "God".

Text 66 (VIIg1) – Write about a creative person

My friend Nelson is a unbelievable creative person. His mind is very imaginative. He has ideas about everything all the time. He is very funny too. For example, he creates different nicknames for everybody all the time and he creates doubles for his friends.

He is an artist too. He draw very well. He makes a lot of cartoons of any person that he wants in moment. His inspiring can come at any time. So, at any time, he draws a cartoon of me and he draw too what I'm doing in that moment.

Because all of this, it's perceptible that he is an energetic person too.

Besides, he is my friend. And I can say he is a passionate person too in other moments.

Text 24 (VIIc2) - Choose one of the options below and write a composition about 200 words.

- a) **A pessimist says, "The glass is half empty." An optimist says, "The glass is half full." What are some of the pros and cons of each perspective?**
- b) **Who is the most musically person you know? Describe that person's personality, abilities, and accomplishments.**

As being a pessimist person most of times, I can say there are some pros. For example, suppose you did the interview for a job that you really want and you're waiting for an answer. If you start to think you'll never get it and you get, that's great, because you weren't hoping

that. But if you think you won't get it and you really don't, it's less disappointing, because you were preparing yourself, your mind, to accept this.

You can see the pros of being an optimistic person when you're having problems. Having a positive thought helps you to continue fighting to resolve the issue. To put it in less words, it gives you strength. In times like these, being a pessimist doesn't help at all, you start to lose courage to solve the problems. The cons of having an optimistic perspective is that you can delude yourself and don't realize the situation as it really is. That's why I always think to myself I'd rather be a pessimist than an optimist. Being a pessimist person is just having an exaggerated realistic overview sometimes.

Text 34 (VIIId2) - Choose one of the options below and write a composition about 200 words.

- a) **A pessimist says, "The glass is half empty." An optimist says, "The glass is half full." What are some of the pros and cons of each perspective?**
- b) **Who is the most musically person you know? Describe that person's personality, abilities, and accomplishments.**

I like Djavan so much. His music is an inspiration for all generations. I admire him like a singer. I don't know about your personality, but his ability with music is perfect. He's a great composer. For me his voice isn't one of the best but I love his melody.

A curiosity about his music "Flor de Lis" it was composed to his wife when she had a baby but it didn't survive. The name of the baby would be Margarida so the music in Portuguese is "do pé que brotou Maria nem Margarida nasceu..."

Many people don't know about this.

Text 38 (VIIe2) - Choose one of the options below and write a composition about 200 words.

- a) **A pessimist says, "The glass is half empty." An optimist says, "The glass is half full." What are some of the pros and cons of each perspective?**
- b) **Who is the most musically person you know? Describe that person's personality, abilities, and accomplishments.**

My boyfriend plays the piano since he was eight years old. He is a composer and works so much every day. He is workaholic. He is a passionate and gifted person. I had never heard someone play like him. Every month he is invited to do a presentation.

He is an occupied person and, because of this, he is a stressed person too. He knows many people because in the music area we need to know many people to be known, then he has many contacts. He talks so much and always has a critic or a solution for many universal problems but he is a sweetheart with all his friends and usually is a reliable person. He always helps someone.

He gives lessons about piano to other people and wants to move on to other states because he always says Fortaleza doesn't have culture. The truth is that its culture is different from Fortaleza Culture.

V658e Vieira, Cristiane Rodrigues

O erro na aprendizagem de inglês-LE: uma análise da interlíngua escrita de alunos do Núcleo de Línguas da UECE/Cristiane Rodrigues Vieira. – Fortaleza, 2009.
140p.

Orientador: Dra. Laura Tey Iwakami, Co-orientador: Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Lima Filho. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Interlíngua 2. Análise de Erros 3. Fossilização 4. Aprendizagem I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD: 418

