



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PRISCILA HANDA SUZUKI

**LÍNGUAS EM CONTATO, LÍNGUAS EM CONFRONTO:
CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE ERROS NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Londrina
2020

PRISCILA HANDA SUZUKI

**LÍNGUAS EM CONTATO, LÍNGUAS EM CONFRONTO:
CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE ERROS NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Mestrado Profissional Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira

Coorientadora: Profa. Dra. Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S968L Suzuki, Priscila Handa.
Línguas em contato, línguas em confronto : contribuições da análise de erros no processo de ensino e aprendizagem de inglês / Priscila Handa Suzuki. - Londrina, 2020.
173 f. : il.

Orientador: Cláudia Cristina Ferreira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Tese. 2. Linguística contrastiva - Tese. 3. Língua inglesa - Erros - Tese. I. Ferreira, Cláudia Cristina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

PRISCILA HANDA SUZUKI

**LÍNGUAS EM CONTATO, LÍNGUAS EM CONFRONTO:
CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE ERROS NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri
Durão
Universidade Federal de Santa Catarina -
UFSC

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 01 de junho de 2020.

Dedico este trabalho à minha mãe, à minha irmã e ao meu marido, fontes de amor e apoio incondicional. Vocês são a minha força, a minha base.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a disponibilidade, a dedicação e o carinho com os quais fui orientada pela professora Claudia. Seus conselhos me fortaleceram não apenas profissional e academicamente, mas também como ser humano. Sem sua paciência, sabedoria e experiência nada disso teria sido possível. Suas palavras amigas foram um divisor de águas em minha vida, um abrir de horizontes que pretendo corajosamente trilhar. Não me esquecerei das histórias, dos risos e, principalmente, das fotos que colecionamos em nossos encontros.

Não poderia deixar de mencionar meus colegas, amigos que levarei para sempre em meu coração. O apoio, os conselhos, o ânimo e, por que não, as broncas, fizeram toda a diferença durante o curso. As aulas, os eventos e os almoços não teriam sido tão engraçados e memoráveis sem vocês.

Minha gratidão também vai para minha querida chefe e amiga Mirella, que me apoiou desde o início do mestrado, fazendo de tudo para que eu pudesse comparecer às aulas, participar em eventos e entregar todos os meus trabalhos dentro do prazo. Agradeço, igualmente, aos professores que me substituíram quando precisei me ausentar, e alunos que aceitaram fazer parte da minha pesquisa.

Pela criatividade, competência, profissionalismo e – rapidez sem igual – agradeço aos meus designers e amigos Anderson e Erika, que embarcaram comigo nessa jornada de prazos desafiadores!

E, por todas as vezes que eu quis desistir e acreditava não ser capaz, por todas as noites em claro, pelo estresse do cansaço, pelas idas ao médico – que não foram poucas – pelo carinho, pela paciência, pela eterna disponibilidade e encorajamento, pelo exemplo, pelos conselhos, pela história de vida... *Mãezinha* e *Morzão*... Faltam palavras para expressar o que vocês significam para mim. É algo além da vida, inexplicável. Amo vocês!

E por último, minha doutora favorita, minha *big sis*, devo a você grande parte do meu referencial teórico. Obrigada por ir à UFMG procurar os livros para mim! *Love ya lots!*

“Quem não comete erros, não faz também descobertas. Na verdade, o único erro verdadeiro é aquele com o qual nada se aprende.”

John Powell

SUZUKI, Priscila Handa. **Línguas em contato, línguas em confronto: Contribuições da análise de erros no processo de Ensino e aprendizagem de inglês.** 2020. 173 f. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Em nossa prática docente surgiu uma inquietação ao perceber que determinados erros na produção escrita de alunos iniciantes acabavam ocorrendo também em alunos de nível avançado – muitos deles por influência da língua nativa, uma vez que ao aprendermos uma língua estrangeira/adicional (LEA), o contraste é natural e inevitável, tal como os erros durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira/adicional). Nesta seara, conseqüentemente, entendemos que a Análise de Erros (AE) – uma das vertentes da Linguística Contrastiva e alicerce da nossa pesquisa – é uma teoria que muito contribui para o professor e o aprendiz, pois, ao usar o contraste como estratégia de ensino, o aluno tem a possibilidade de se conscientizar de aspectos linguísticos, culturais e pragmáticos que são equivalentes e/ou divergentes, acarretando reflexões e otimização da aprendizagem tanto da língua materna (LM) como da língua estrangeira/adicional (LEA) (ANDRADE, 2011; DURÃO, 2004; FERREIRA 2007, FRIES, 1945 LADO, 1957). Por conseguinte, nosso objetivo foi detectar, catalogar e analisar os erros coincidentes na interlíngua de três grupos de aprendizes (A2, C1(1) e C1(2)), bem como elaborar um caderno didático que auxiliasse na redução dos erros encontrados. Nossa pesquisa foi dividida em 5 etapas, nas quais foram realizadas as AE dos grupos estudados, a elaboração do Caderno Pedagógico, um *workshop* com o material desenvolvido e uma AE posterior à intervenção pedagógica. Os resultados demonstraram a eficácia da AE no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a conscientização dos alunos acerca de seus próprios erros.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de inglês. Linguística Contrastiva. Análise de Erros.

SUZUKI, Priscila Handa. **Languages in contact, languages in confrontation: Contributions of error analysis in the process of teaching and learning English.** 2020. 173 p. Completion of course work (Master in Modern Foreign Languages) - Londrina State University, Londrina, 2020.

ABSTRACT

In my teaching experience, I realized that certain errors in the written activities of beginner students also occurred in advanced level students – many of them due to the influence of the native language, since contrast is natural and inevitable when learning a foreign / additional language (LEA), as are mistakes during the process of language teaching and learning (mother tongue or foreign/additional). Therefore, we understand that Error Analysis (AE) - one of the aspects of Contrastive Linguistics and the foundation of our research - is a theory that greatly contributes to the teacher and the learner, because, in contrast, the student highlights linguistic, cultural and pragmatic aspects that are equivalent and divergent, leading to reflections and optimization of learning of both mother tongue (LM) and additional foreign language (LEA) (ANDRADE, 2011; DURÃO, 2004; FERREIRA 2007, FRIES, 1945; SIDE, 1957) . Therefore, our objective was to detect, catalog and analyze the coincident errors in the Interlanguage of three groups of learners (A2, C1 (1) and C1 (2)), as well as to elaborate a textbook that would help to reduce the errors found. Our research was divided into 05 stages, in which error analyzes of the studied groups were performed, elaboration of the pedagogical notebook, workshop with the developed material and error analysis after the pedagogical intervention. The results demonstrated the effectiveness of EC in the teaching and learning process, contributing to the students' awareness about the errors.

Keywords: English teaching and learning. Contrastive Linguistics. Error Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Apóstrofo para possessivo / OF. Etapa 01.....	55
Quadro 02	Artigo indefinido A/An. Etapa 01	59
Quadro 03	Artigo definido THE. Etapa 01.....	62
Quadro 04	Collocations. Etapa 01	66
Quadro 05	Conjugação verbal. Etapa 01	70
Quadro 06	O uso do verbo HAVE. Etapa 01	73
Quadro 07	O uso do verbo DO. Etapa 01	76
Quadro 08	Ordem Oracional. Etapa 01	80
Quadro 09	Plural Irregular. Etapa 01	84
Quadro 10	Preposições. Etapa 01	88
Quadro 11	Pronome objeto. Etapa 01	92
Quadro 12	Pronome pessoal IT. Etapa 01.....	95
Quadro 13	Pronome possessivo. Etapa 01	99
Quadro 14	Apóstrofo para possessivo / OF. Etapa 02.....	103
Quadro 15	Artigo indefnido A/NA.....	105
Quadro 16	Artigo definido THE. Etapa 02.....	109
Quadro 17	Conjugação verbal. Etapa 02.....	112
Quadro 18	O uso dos advérbios de negação NO e NOT. Etapa 02	115
Quadro 19	O uso do verbo HAVE. Etapa 02	118
Quadro 20	O uso do verbo DO. Etapa 02.....	120
Quadro 21	Ordem Oracional. Etapa 02	122
Quadro 22	Plural irregular. Etapa 02	124
Quadro 23	Preposições. Etapa 02.....	127
Quadro 24	Pronome objeto. Etapa 02	131
Quadro 25	Pronome pessoal IT. Etapa 02.....	133
Quadro 26	Dados da etapa 05 da pesquisa	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Capa do caderno pedagógico	139
Figuras 02 e 03	Explicações com tradução	139
Figura 04	Capítulo 01	140
Figura 05	Capítulo 02.....	140
Figura 06	Capítulo 03.....	141
Figura 07	Capítulo 04.....	141
Figura 08	Capítulo 05.....	141
Figura 09	Cartas referentes ao jogo da unidade 01. Frente....	142
Figura 10	Cartas referentes ao jogo da unidade 01. Verso.....	143
Figura 11	Cartas referentes ao jogo da unidade 02. Frente....	143
Figura 12	Cartas referentes ao jogo da unidade 02. Verso.....	144
Figuras 13, 14, 15 E 16	Cartas referentes ao jogo da unidade 03. Frente e Verso.....	144
Figura 17	Bingo caller's card. Referente a unidade 04.....	145
Figuras 18 E 19	Cartela de bingo para participantes. Referente a unidade 04	145
Figuras 20, 21, 22 e 23	Memory game referente ao capítulo 05	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A2	Nível Básico em um idioma, segundo a CEFR
AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
AI	Análise de Interlíngua
ASTP	Army Specialized Training Program
C1	Nível de Fluência Operativa Eficaz em um idioma, segundo a CEFR
CEFR	Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
EUA	Estados Unidos da América
GU	Gramática Universal
IL	Interlíngua
L1	Língua Nativa
L2	Segunda Língua
LC	Linguística Contrastiva
LE	Língua Estrangeira
LEA	Língua Estrangeira/Adicional
LM	Língua Materna
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	PANORAMA DO CONTEXTO DE ATUAÇÃO E PESQUISA	17
2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A PESQUISA	19
2.1	LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA.....	20
2.1.1	Origem.....	20
2.1.2	Definição.....	23
2.1.3	Relevância.....	24
2.1.4	Críticas	25
2.2	MODELO DE ANÁLISE DE ERROS	27
2.2.1	Origem.....	27
2.2.2	Definição.....	29
2.2.3	Relevância.....	34
2.2.4	Críticas	39
2.3	INTERLÍNGUA / ANÁLISE DE INTERLÍNGUA	39
2.3.1	Origem.....	39
2.3.2	Definição.....	40
2.3.2.1	Interferência.....	43
2.3.2.2	Transferência.....	43
2.3.2.3	Fossilização.....	44
2.3.2.4	Fenômeno Plateau	45
2.3.3	Relevância.....	45
2.3.4	Críticas	47
3	METODOLOGIA	48
3.1	ANÁLISE DE DADOS	52
3.2	ETAPA 1 – ANÁLISE DIAGNÓSTICA DOS ERROS COINCIDENTES ENTRE O GRUPO A2 E C1(1)	54
3.2.1	Conclusão Da Análise De Dados Da Etapa 1.....	101
3.3	ETAPA 2 – ANÁLISE DIAGNÓSTICA DE ERROS DO GRUPO C1(2)	103
3.3.1	Conclusão Da Análise De Dados Da Etapa 2.....	135
3.4	ETAPA 3 – DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	137

3.5	ETAPA 4 – WORKSHOP COM A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DESENVOLVIDO.....	146
3.6	ETAPA 5 – ANÁLISE POSTERIOR DOS ERROS APÓS A UTILIZAÇÃO DO CADERNO.....	147
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICE	155
	Apêndice A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Adulto e proprietária da escola).....	155
	Apêndice B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (alunos menores de idade)	157
	Apêndice C Atividades Etapa 01	159
	Apêndice D Atividades etapa 02.....	165
	Apêndice E Atividades etapa 05.....	171

1 INTRODUÇÃO

Durante a minha trajetória como professora de inglês em instituto de idiomas (atuo há mais de dez anos) pude perceber que determinados equívocos na escrita de estudantes iniciantes - se mantinham nas produções de alunos em estágios mais avançados. Esses erros, em sua grande maioria, pareciam ser resultado da influência da L1 no aprendizado de L2. Ou seja, alguns erros persistiam na interlíngua dos aprendizes, apesar do domínio estruturas linguísticas mais avançadas (como present subjunctive) e do repertório linguístico – no caso dos alunos avançados. Diante desta evidência, surgiu o interesse em migrar do campo da percepção para o campo da pesquisa, realizando uma coleta e uma análise de dados alicerçados no construto teórico da Linguística Contrastiva (ANDRADE, 2011, CORDER, 1967; DURÃO, 2004; FERREIRA, 2007, 2020; FRIES, 1945; SELINKER 1969), no intuito de melhor entender os fenômenos envolvidos na aquisição de um idioma, no caso específico, o inglês, e, assim, contribuir para que o aprendizado desse idioma seja mais eficaz, preparando, para isso, um Caderno Didático que atenda às necessidades do grupo pesquisado. Nosso objetivo é detectar, catalogar e analisar os erros coincidentes na interlíngua de três grupos de aprendizes (A2, C1(1) e C1(2)), bem como elaborar um caderno didático que auxilie na redução dos erros encontrados. Assim, o presente estudo pretende responder às seguintes questões: 1) Quais são os erros presentes na escrita do grupo de nível básico (A2) que persistem no nível avançado (C1) dos alunos de determinada instituição de idiomas? 2) Como contribuir para otimizar o processo de aprendizagem da língua meta (inglês)?

A presente pesquisa foi organizada em quatro etapas:

1. Análise diagnóstica dos erros coincidentes entre o grupo A2 e C1.
2. Desenvolvimento de caderno didático baseado nos 10 erros mais frequentes.
3. Realização de workshop utilizando o material desenvolvido com os grupos A2 e C1.

4. Análise posterior dos erros após a utilização de nosso produto educacional.

A escolha do grupo de nível A2 (3º semestre) se deu por ser o nível mais elementar possível capaz de responder às atividades propostas de modo coerente, ou seja, apesar de estarem no fim do terceiro semestre do curso de idiomas, possuem conhecimento suficiente para expressar opinião em textos de extensão mediana. Caso escolhêssemos estudantes do primeiro ou segundo semestre, o repertório dos aprendizes (A2) não seria suficiente para uma coleta de dados conclusivos para nossa proposta.

O grupo de nível C1 (11º semestre) foi selecionado por ser o último nível do curso, o que nos permitiu averiguar se os erros encontrados no nível A2 foram fossilizados no nível avançado ou não. O intuito da etapa número 01 foi demonstrar a necessidade de intervenção no contexto estudado, ao fornecer dados comprovando que os alunos estavam finalizando o curso com fossilização de erros adquiridos nos níveis iniciais, que poderiam prejudicá-los em suas atividades acadêmicas, pessoais e profissionais.

Alguns fatores limitadores acabaram fazendo com que a organização anteriormente apresentada tivesse que ser alterada, como a saída de alguns alunos da escola e mudança de horários devido à chegada do final do semestre. Diante de tais acontecimentos e por questões práticas – durante o semestre vigente eu não estava lecionando nenhum outro grupo de nível A2 – outros quinze alunos de nível C1 (alunos que eu estava ensinando na época), que identificaremos como C1(2) participaram e contribuíram para a realização desta pesquisa. As etapas foram reorganizadas da seguinte maneira:

1. Análise diagnóstica dos erros coincidentes entre o grupo A2 e C1(1).
2. Análise diagnóstica de erros do grupo C1(2).
3. Desenvolvimento de caderno didático baseado nos 10 erros mais frequentes do grupo C1(2).
4. Realização de workshop utilizando o material desenvolvido com o grupo C1(2).

5. Análise posterior dos erros após a utilização de nosso produto educacional.

Ressaltamos que, em ambas as etapas (1 e 2), buscamos utilizar a metodologia para análise de erros propostas por Corder (1967) composta dos seguintes passos: compilação do corpus, identificação, catalogação, descrição e explicação dos erros; proposição de soluções. Na primeira etapa de nossa investigação foram encontradas 13 diferentes categorias de erros coincidentes entre os grupos A2 e C1(1) listados a seguir em ordem alfabética:

- 1) Apóstrofo para possessivo (utilização do OF);
- 2) Artigo indefinido A/AN;
- 3) Artigo definido THE;
- 4) *Collocations*;
- 5) Conjugação de verbo;
- 6) Uso do verbo HAVE (diferença entre os verbos HAVE e THERE TO BE)
- 7) Uso do verbo DO;
- 8) Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.)
- 9) Plural irregular
- 10) Preposições;
- 11) Pronome objeto;
- 12) Pronome pessoal IT;
- 13) Pronome possessivo.

Percebe-se que houve um número significativo de erros detectados nas atividades do grupo A2 que persistiram no grupo C1(1), demonstrando que existe a fossilização de estruturas na interlíngua dos aprendizes. A análise dos dados (capítulo 3) mediante o construto teórico de estudiosos na área de Análise de Erros (AE) corroborou a inquietação surgida durante minha prática docente e respaldou a necessidade de uma intervenção pedagógica no meio estudado.

O critério utilizado para a segunda etapa das atividades diagnósticas foi a seleção de erros com mais de uma ocorrência, pois acreditamos que, que equívocos isolados possam ter sido fruto de fatores não relacionados ao conhecimento linguístico, tais como distração, cansaço, ansiedade, etc.

(FERREIRA, 2020; SANTOS, 2018). Percebeu-se que houve a repetição de 11 categorias de erros, sendo elas:

- 1) Apóstrofo para possessivo (utilização do OF);
- 2) Artigo indefinido A/AN;
- 3) Artigo definido THE;
- 4) Conjugação de verbo;
- 5) Uso do verbo HAVE (diferença entre os verbos HAVE e THERE TO BE);
- 6) Uso do verbo DO;
- 7) Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.)
- 8) Plural irregular
- 9) Preposições;
- 10) Pronome objeto;
- 11) Pronome pessoal IT.

A única categoria encontrada na etapa 2 que não coincidiu com a etapa 01 foi a do uso dos advérbios de negação NO e NOT. A quantidade de erros coincidentes nos três grupos analisados reforça a necessidade de intervenção, bem como também de refletir sobre as práticas utilizadas em sala de aula, pois a AE permite que o professor tenha avalie as suas próprias técnicas de ensino (DURÃO, 2004a), evitando que os alunos simplesmente transfiram seus conhecimentos prévios para a língua por falta de informação (DURÃO; GOMES, 2004).

Por conta do contexto da pesquisa (melhor detalhado na seção – Panorama do contexto de atuação e pesquisa) ser uma franquía de escola de idiomas com metodologia padronizada razão pela qual interferências durante as aulas são desaconselhadas (por conta do cronograma das aulas), optamos pela realização de um workshop utilizando um caderno didático com a compilação dos cinco erros mais frequentes nos grupos estudados. O material em desenvolvimento, intitulado “É errando que se aprende – explicações, atividades e jogos para você ficar fera no inglês”, como o próprio nome descreve, busca não apenas apresentar os conteúdos linguísticos, mas fornecer ferramentas para que o aluno pratique as categorias gramaticais, por meio de atividades e jogos que testem suas hipóteses linguísticas, uma vez que, “O simples fato de

apresentar certa forma linguística a um aprendiz na sala de aula não concretiza a aprendizagem propriamente dita” (CORDER, 1967, p. 165). Ou seja, medidas mais elaboradas fazem-se necessárias.

As dificuldades que os alunos enfrentam em sua jornada rumo ao aprendizado de outro idioma demonstram a relevância da Análise de Erros, pois suas suposições incluem elementos úteis na identificação do que deve ser ensinado, levando em consideração cada uma das línguas em questão, confrontando suas peculiaridades (DURÃO, 2004a) Acreditamos que o contraste entre elementos da LM e da LE ajuda no esclarecimento de dificuldades e dúvidas de discentes de línguas” (FERREIRA, 2007, p. 33). Percebemos que, tanto o material, bem como a metodologia e o professor, devem levar em consideração as influências da LM no aprendizado de L2 e dar a devida importância a esse fenômeno para impedir que estruturas equivocadas sejam incorporadas à interlíngua do aprendiz.

1.1 PANORAMA DO CONTEXTO DE ATUAÇÃO E PESQUISA

Os grupos selecionados para a pesquisa são constituídos por alunos de um instituto de idiomas localizado na cidade de Arapongas onde atuo como professora de língua inglesa há cerca de 12 anos. Inaugurada no ano de 2004, a franquia faz parte de um grupo que atua no segmento de ensino de idiomas desde 1961. A organização possui cerca de 800 unidades no Brasil e também está presente em outros países da América, Europa e Ásia.

A metodologia tem como base o método áudio-lingual, com utilização de aparelhos de TV, DVD players e computadores. As aulas são divididas em situações apresentadas integralmente em inglês, e o conteúdo é ensinado por meio de perguntas e afirmações que levem o aluno a entender a lição sem recorrer à tradução, mediante a negociação de significados, onde as estruturas não são simplesmente apresentadas, mas contextualizadas e inferidas de modo que o aprendiz construa mecanismos para entender o que está sendo apresentado. Somente após a assimilação da parte oral o estudante é apresentado à parte escrita.

O curso regular possui 11 etapas (semestres), onde ao final pretende-se que o aluno chegue ao nível C1 (de acordo com o CEFR – Quadro Comum

Europeu de Referência para Línguas), com desempenho comprovado mediante a realização do teste internacional TOEFL.

O material, as aulas e o curso de formação oferecidos pela instituição possuem uma metodologia padronizada, com perguntas pré-estabelecidas. A correção das tarefas é feita pelo próprio sistema online, que considera apenas as respostas 100% corretas. As atividades abertas são corrigidas pelos professores, e o objetivo principal dos exercícios é a memorização do vocabulário e a correção de estruturas linguísticas. Perguntas de interpretação de texto, quando apresentadas, visam a oferecer informações prontas dentro do texto, com transferência de informação.

Por tudo o que acabamos de comentar, sentimos a necessidade de desenvolver atividades que promovessem não apenas o exercício da língua escrita, mas também uma reflexão sobre questões sociais, tais como a homoafetividade, o assédio sexual, a amizade, etc.; que eram temas informalmente discutidos entre os alunos nos intervalos das aulas, geralmente depois de algum desses temas aparecer de alguma forma na mídia (novelas, seriados, livros e notícias jornalísticas). Nosso intuito era proporcionar aos alunos a oportunidade de expressar os seus pensamentos fazendo com que a produção escrita fosse a mais próxima possível do contexto real dos estudantes e fluísse de modo mais natural do que nas atividades tradicionalistas propostas pelo livro didático utilizado. Exercícios descontextualizados acabam fazendo com que o real significado da escrita – o de expressar e comunicar – se perca e se torne uma atividade vazia.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A PESQUISA

Os erros são os portais da descoberta.
James Joyce (1982, p. 222).

No presente estudo, buscamos analisar o processo de ensino e aprendizagem de inglês por estudantes desse idioma, falantes nativos de português, sob o viés teórico da Análise de Erros (AE), uma das vertentes da *Linguística Contrastiva* (doravante LC), que teve a Charles Carpenter Fries (1945) e Robert Lado (1957) como seus precursores. A Linguística Contrastiva é composta por outros dois modelos teóricos “os quais se complementam em um continuum” (DURÃO, SCHARDOSIM, 2011, p 04): a Análise Contrastiva (AC) e a Análise de Interlíngua (AI)¹, cujos pressupostos serão relatados ainda que de forma breve nesta seção, para uma a melhor compreensão de nossa pesquisa.

Acerca da LC, Durão (2004a) afirma que suas suposições incluem elementos úteis na identificação do que deve ser ensinado e como fazê-lo, levando em consideração cada uma das línguas em questão e, confrontando as suas peculiaridades e as suas divergências. Percebe-se, mediante tais afirmativas, a relevância desta teoria, justificando assim, a escolha da LC para nortear nosso processo investigativo.

A contribuição da LC para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais é significativo, como foi evidenciado em Ferreira (2007, p. 33):

Seus fundamentos revelam os elementos aos quais devemos dar maior ênfase nos processos de ensino de línguas e indicam de que maneira isso pode ser feito. A LC auxilia na elaboração de currículos e de materiais didáticos (livros didáticos, jogos, etc.) e possibilita ao professor preparar atividades mais ajustadas às necessidades do aluno. Acreditamos que o contraste entre elementos da LM e da LE ajuda no esclarecimento de dificuldades e dúvidas de discentes de línguas (...).

¹ Durão (2007) defende o emprego do termo *Análise de Interlíngua* (AI) por considerar que o estudo sistêmico da interlíngua constitui um modelo teórico e reserva o uso do termo *interlíngua* para referir-se aos construtos linguísticos elaborados pelos alunos de LE.

A LC permite que o professor elabore atividades tendo em vista as dificuldades inerentes ao aprendizado e, ao mesmo tempo, e a otimização do valioso tempo dentro de sala de aula.

2.1 LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

Em seu livro *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, baseado em sua tese doutoral, Durão (2004a) afirma que a LC possui duas versões: a LC teórica, cujo objetivo é promover a reflexão sobre o funcionamento de cada língua alvo e, a LC prática, “... cujo objetivo é a realização de contrastes linguísticos, um eixo sincrônico, com a finalidade de buscar facilitar o processo de aprendizagem de línguas².” (DURÃO, 2004a, p. 03). Na tese de Durão, depois de explorar os princípios teóricos dos modelos da LC, esta centra seus esforços na versão prática, que é o foco de nossa pesquisa.

2.1.1 Origem

O cenário de pós Segunda Guerra Mundial propiciou o alavancar dos estudos contrastivistas, favorecendo as novas demandas no panorama de ensino e de aprendizagem de LE (ANDRADE, 2011; FERREIRA, 2007). Entre as mudanças ocorridas, destaca-se a preocupação com a revisão de materiais e técnicas de instrução para satisfazer as necessidades do programa estadunidense denominado *Army Specialized Training Program (ASTP)*. O intuito desse projeto era formar intérpretes e tradutores em idiomas diversos (alemão, francês, italiano, etc.) com finalidades bélicas. Em paralelo, o fortalecimento dos EUA como potência mundial fez com que os linguistas voltassem sua atenção cada vez mais para o ensino de inglês como LE (RICHARDS; RODGERS, 1998 apud ANDRADE, 2011).

A abordagem de ensino preocupada com a memorização de regras e vocabulário começa a cair em desuso, uma vez que “(...) parecia não ter qualquer relação com a capacidade de falar a língua e entendê-la ou mesmo lê-la³.”

² Original: “... que tiene por meta la realización de contrastes lingüísticos, es un eje sincrónico, con la finalidad de buscar facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas.”.

³ Original: “(...) seemed to bear no relation to being able to speak the language and understand it or even to read it.”

(LADO, 1957, p. 04), tornando-se outro fator que contribuiu para o desenvolvimento da LC. A AC surgiu como crítica ao método áudio-lingual, destacando que somente com uma descrição científica e detalhada da L2 o ensino linguístico poderia ser de fato bem-sucedido (HUANG, 2002). As mudanças linguísticas trouxeram consigo reflexões de caráter cultural: ignorar a influência mútua e dissociá-las poderia prevenir a competência comunicacional do indivíduo (LADO, 1957, p. 08). Santos Gargalo (1993, p. 43) exemplifica o uso do contrastivismo linguístico nesse período:

Nesse contexto de pós-guerra, a preocupação crescente com o contraste de línguas para melhorar o ensino de LE pautava-se na ideia de que o conhecimento das dificuldades poderia proporcionar a informação necessária para os professores se orientarem e saberem quais aspectos deveriam enfatizar ou omitir sobre a língua ensinada.

Em 1945, Charles C Fries publica a obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, cujos pressupostos serviram de base para a LC (SELINKER, 1994). Nesta obra clássica, sua preocupação estava centrada no primeiro estágio do aprendizado linguístico e no fim a ser atingido, resultado da “construção de um conjunto de hábitos para a produção oral de uma língua e para a compreensão receptiva da língua quando ela é falada”⁴ (FRIES, 1945, p. 8, apud SELINKER, 1994, p. 7). O autor acreditava que o ingrediente chave para que esse fim fosse alcançado dentro de um prazo razoável era a formulação de materiais didáticos apropriados – baseados nos princípios contrastivistas, e que levassem o aluno a aprender hábitos automáticos e inconscientes (SELINKER, 1994).

Acerca de seu legado, Morley destaca que “Fries foi um visionário ímpar no desenvolvimento de perspectivas teóricas sobre o aprendizado e o ensino de segunda língua. Seu trabalho foi um marco crítico no desenvolvimento de nosso campo.”⁵ (MORLEY, 1984, p. 172).

Fries acreditava que a base da ciência era a previsão de fenômenos díspares, como a utilização da lei da gravidade para prever como os objetos

⁴ Original: “(...) is the building up of a set of habits for the oral production of a language and for the receptive understanding of the language when it is spoken”.

⁵ Original: “Fries was a key visionary in the development of theoretical perspectives on second language learning and teaching. His work was a critical milestone in the development of our field.”

caem. O seu intuito era descrever os aspectos das formas de linguagem que melhor previam as respostas - particularmente as respostas de reconhecimento - dos ouvintes. Em seu modelo, o termo resposta de reconhecimento está intimamente associado ao significado (FRIES, P.-2010).

Como herança de Fries, a obra *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*, editado em 1957 por Robert Lado, discípulo de Charles, foi o marco da LC. Em seu prefácio, Lado (1957) expõe que “Este livro resulta de longa e frutífera experiência, apresenta uma abordagem prática para o tipo de comparações sistemáticas de culturas linguísticas que devem formar a base de um material didático satisfatório para a “nova abordagem”⁶. O livro baseia-se no pressuposto fundamental de que os indivíduos tendem a transferir as formas e os significados, e a distribuição de formas e significados de sua língua e cultura nativas para a língua e cultura estrangeiras (KRAMSCH, 2007). Lado transformou a abordagem de Fries numa tecnologia capaz de fornecer ferramentas úteis onde questões-chave são cuidadosamente exploradas até os dias atuais (SELINKER, 1994).

Surge, assim, o modelo de AC, cujo sustentáculo incide no conceito de transferência linguística⁷, vista sob a perspectiva estruturalista da linguagem e comportamentalista da aprendizagem (ANDRADE, 2011), no intuito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais (QUIÑONES, 2009). Na visão de Fries e Lado (apud ANDRADE, 2011, p. 22)

(...) aprender uma LE seria o mesmo que substituir os hábitos da LM pelos hábitos da LE, posto que entendiam que a aprendizagem de uma nova língua consistia na capacidade de responder a novos estímulos, criando novos hábitos. Esses pesquisadores, assim como outros contemporâneos seus, acreditavam que a LM interferia na aprendizagem da LE, ocasionando erros que poderiam ser evitados com análises contrastivas das línguas envolvidas no processo, já que os erros, naquele momento, eram vistos como algo que indicava incapacidade para responder corretamente aos novos estímulos.

⁶ Original: This book, arising out of his long and fruitful experience, presents a practical approach to the kind of systematic linguistic cultural comparisons that must form the basis of satisfactory teaching materials for the “new approach”.

⁷ [...] circunstância segundo a qual um traço alheio a um sistema lingüístico se introduz em outro ou no uso que se faz desse sistema quando tal traço não é pertinente, portanto haveria transferência negativa quando os conhecimentos anteriormente existentes entorpecem o desenvolvimento de uma nova aprendizagem, dando lugar a confusões e / ou equívocos. (DURÃO, 2008, p. 73).

Nessa perspectiva, o erro era percebido como um mal a ser eliminado, não sendo até então, utilizado para diagnosticar o nível de aprendizado do aluno.

2.1.2 Definição

Segundo Santos (2018), a LC configura-se como um ramo híbrido da Linguística Aplicada envolvida com o processo de ensino da LE/A, abrangendo estudos da área da Linguística, da Linguística Aplicada, da Psicolinguística e da Sociolinguística. Durão (2004a) ressalta o interesse da LC pelos efeitos que as diferenças e semelhanças entre a língua materna e a língua alvo produzem no processo de ensino; e sua tentativa de explicar as dificuldades de aprendizagem de uma LE, baseada na forte influência da LM no processo de aprendizagem (CANATO; DURÃO, 2005).

Fernández (2004) chama a nossa atenção para o fato de que no estudo de LE/A os alunos acabam, inconscientemente, buscando pontos comuns e divergentes entre os idiomas; fazendo transposições e transferências. Ao sabermos que esse contato ocorrerá, podemos utilizá-lo em benefício do aprendizado.

(...) se sabemos que o contato vai ocorrer, por que não tirar partido dele em vez de ignorá-lo ou rejeitá-lo? Apropriar-se desse contato de maneira eficaz é o que faz, em última instância, a Linguística Contrastiva. (FERNÁNDEZ, 2004, p. 06).

O contraste linguístico não se limita à LM e à LE dos aprendizes (análise interlingüística), podendo ser usado como recurso também entre variantes de um mesmo idioma (análise intralingüística), “com o objetivo de desvendar o modo como cada um dos sistemas analisados se constitui.” (DURÃO, 2007, p. 11).

O modelo de *Análise Contrastiva* (doravante AC) – modelo através do qual foram realizados os primeiros estudos da LC (ANDRADE, 2011), desenvolveu-se com base na teoria psicológica behaviorista⁸ e no estruturalismo linguístico⁹, que buscavam demonstrar a conduta humana como resultado de

⁸ (...) teoria que explica a conduta humana como resultado de um condicionamento, que tem em Skinner um de seus principais nomes (DURÃO, 2004a).

⁹ Corrente intelectual que tem como ponto de partida as ideias de Ferdinand de Saussure, no qual se estabelece o conceito de língua como sistema de signos (DURÃO, 2004a).

condicionamento, exemplificado pelo binômio estímulo-resposta (FERREIRA, 2007). Esse modelo tinha por meta a previsão dos possíveis erros dos alunos, na tentativa de impedir que estes chegassem a se concretizar (DURÃO, SCHARDOSIM, 2011). Os pressupostos dessa nova abordagem são subsidiados pela ideia de que:

O modelo AC visa a comparar, sistematicamente, a língua nativa do estudante (LM) e a língua que se pretende aprender (LE). A ideia subjacente a esse modelo, num primeiro momento, era a de que seria possível evidenciar as áreas de dificuldade e prever algumas dificuldades com as quais os alunos iriam se deparar, utilizando os resultados de pesquisas na área para a correção e preparação de programas e materiais didáticos e para a proposição de técnicas de instrução. Esse modelo entende que a LM interfere na aprendizagem da LE em construção. (FERREIRA, 2007, p. 37)

Percebe-se que o modelo de AC se propunha a tirar proveito da influência da L1 na aquisição de L2, ao invés de negligenciar sua interferência. A predição dos erros dos aprendizes acontecia na tentativa de evitar que os mesmos fossem cometidos durante o estudo do novo idioma, impedindo que o ato de errar se tornasse um novo hábito.

2.1.3 Relevância

Em sua obra, Lado declara ter observado inúmeros casos de transferência da estrutura gramatical da língua nativa para a língua estrangeira durante o processo de aprendizado. Segundo o autor, a transferência “(...) ocorre de forma muito sutil, de modo que o aprendiz nem sequer está ciente disso, a menos que seja chamado a sua atenção em casos específicos” (LADO, 1957, p. 58). A utilização consciente de aspectos da LM para explicar o funcionamento da língua-alvo é um dos benefícios da AC. Ao reconhecer que um determinado conhecimento em língua materna facilita o aprendizado de outro idioma, percebe-se que a relação entre ambas não é apenas estreita, mas inevitável, como assinala Fernández (2004, p. 06)

Muitas vezes tentamos evitar comparações entre os dois idiomas envolvidos e chegamos, inclusive, a solicitar dos alunos que “pensem” na língua estrangeira, que “esqueçam” o português. Como se isso

fosse possível! Não se trata, evidentemente, de retornarmos ao método gramática e tradução e ministrarmos nossas aulas de língua estrangeira via língua materna; longe disso. Trata-se, acima de tudo, de analisarmos em quais momentos a língua materna pode ser uma aliada e, nessas ocasiões, usá-la, seja como ponto de partida, seja como ponto de chegada, seja como fiel da balança.

Durão (2004b) ressalta que o enfoque contrastivo em um material didático pode ser muito apropriado frente às necessidades de aprendizes de língua, pois ajuda a poupar tempo e a diminuir a vitalidade dos erros fossilizados¹⁰. O modelo de AC trouxe contribuições para o cenário linguístico, servindo de base para futuros conceitos da LC, tais como a Análise de Erros e a Análise de Interlíngua.

Apesar de o modelo de AC ter sido criticado, ele contribuiu de forma inegável para o desenvolvimento das pesquisas sobre os universais da linguagem, para o estudo das variações diacrônicas e dialetais, para o estudo da aquisição da linguagem, bem como para o campo da tradução, além de propiciar uma base para o desenvolvimento de materiais eficazes para o ensino de línguas, motivo pelo qual reaparece, mesmo que modificado, no modelo de Análise de Erros e, posteriormente, no modelo de Interlíngua. (DURÃO, 2004b, p. 16)

O contraste entre a L1 e L2 abriu portas para que o conceito de erro fosse aprimorado e o ensino potencializado mediante técnicas que visavam entender o porquê de o erro acontecer e como evitá-lo.

2.1.4 Críticas

Em sua obra, *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Lado sustenta que

As estruturas semelhantes serão fáceis de aprender, porque serão transferidas e poderão funcionar satisfatoriamente na língua estrangeira. As estruturas que são diferentes serão difíceis porque,

¹⁰ A fossilização é um fenômeno produzido na Interlíngua de um aprendiz, configurando-se em unidades, regras ou subsistemas que os falantes de uma determinada LM tendem a conservar, independentemente da idade ou das explicações que tenha recebido na língua alvo. (MORENO FÉRNANDEZ, 2004 apud ANDRADE, 2011, p. 34).

quando transferidas, não funcionarão satisfatoriamente na língua estrangeira e terão, portanto, de ser alteradas.¹¹ (LADO, 1957, p. 59)

Ainda segundo o autor, a lista resultante das comparações linguísticas entre LM e LE seria mais significativa para o ensino, avaliação, pesquisa e compreensão sobre aquisição linguística. Contrária a essa premissa, Durão (2004a) alega que as semelhanças existentes entre línguas parecidas estruturalmente podem nem sempre culminar na facilidade da aprendizagem de algum item específico de linguagem, podendo inclusive resultar num obstáculo, fazendo com que não sejam investidos esforços suficientes para o aprendizado do idioma. Selinker (1994) atenta para o fato de que o principal problema da AC consistia exatamente na ineficácia em classificar as semelhanças, pois “o que é denominado semelhança é de fato semelhante?”¹² (SELINKER, 1994, p. 08). Assim, os alunos poderiam se deixar enganar pela proximidade tipológica, assumindo que o estudo está limitado à verificação de coincidências e registro de divergências, o que não é verdade.

De acordo com o Modelo AC, em qualquer campo onde haja alguma diferença entre o LM e o LE, o aprendiz daquela língua tenderia a estar errado, utilizando, automaticamente, elementos dessa linguagem na produção daquela língua. (DURÃO, 2004a, p. 26).

A autora relata que, em seu apogeu, o modelo de AC era considerado ideal, vindo a sofrer severas críticas no final da década de 60 e ao longo dos anos 70. Dentro as críticas mais recorrentes estavam: o fato de prever erros que não eram cometidos e não prever alguns dos erros que de fato ocorriam (DURÃO, 2004a; PAIVA, 2014); defender a interferência da LM sobre a LE como única fonte de erro; realizar análises em um plano totalmente abstrato; estabelecer princípios teóricos insuficientes para justificar uma metodologia uniforme, culminando em enormes disparidades entre os investigadores dessa área (DURÃO, 2004a).

¹¹ Original: Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed.

¹² Original: (...) what is named the same in fact the same?

Apesar das críticas, “(...) não podemos ignorar que os alunos têm dificuldade em dominar algumas estruturas linguísticas que são diferentes da sua língua nativa”. (PAIVA, 2014, p. 114). Percebe-se, portanto, que a AC não é totalmente descartável, pois alguns de seus princípios reaparecem, apesar de modificados, em outros modelos de análise da LC, que segue viva e prosperando (DURÃO, 2004a); e os erros, antes vistos como algo a ser evitado, passaram gradativamente a ser considerados evidências do progresso do aluno (ANDRADE, 2011).

2.2 MODELO DE ANÁLISE DE ERROS

É impossível haver progresso sem mudanças, e aqueles que não conseguem mudar suas mentes nada mudam.

George Bernard Shaw (1945, p.330).

2.2.1 Origem

Preliminarmente criada para ser aplicada à didática da LM, a Análise de Erros (doravante AE) – segundo modelo desenvolvido dentro da LC, teve início nos Estados Unidos, entre os anos de 1915 e 1933. Porém, só a partir de 1967 ela passou a ser utilizada na didática de LE (aqui também seria conveniente esticar um pouco esta frase, explicando por quê). Essa proposta de análise serviu para mostrar “que muitos dos erros cometidos se referiam ao uso de estratégias universais de aprendizagem, entre as quais se incluem a transferência linguística” (DURÃO, 2007, p. 15); e para superar as limitações detectadas no desenvolvimento do modelo de Análise Contrastiva (AC) (QUIÑONES, 2009; SELINKER, 1994), como por exemplo, provar as hipóteses prévias por meio de estatísticas objetivas:

Alguns linguistas acreditavam que, por mais científica que fosse a descrição e comparação dos dois sistemas estruturais, uma predição de dificuldades de aprendizagem com base em considerações teórico-linguísticas poderia não ser suficiente como abordagem válida para a caracterização exata das tarefas de aprendizagem. Esperava-se que, ao executar uma análise de erro dos estudantes, fosse fornecida uma base quantitativa, sobre a qual se poderia construir um método mais

confiável de prever dificuldades de aprendizagem ou, pelo menos, suplementar o trabalho do linguista contrastivo¹³. (HUANG, 2002, p.23)

Os anos sessenta e o início dos anos setenta foram marcados por uma profunda rejeição das concepções behavioristas – base do modelo de AC, o que favoreceu o fortalecimento da teoria da aquisição linguística proposta por Chomsky. (DURÃO, 2004a). Assim, “(...) as bases psicológicas calcadas na teoria comportamentalista da aprendizagem começam a perder terreno para dar lugar a bases psicológicas de orientação mentalista (...)” (ANDRADE, 2011, p. 26).

Em sua crítica aos pressupostos da obra *Verbal Behavior*, de Skinner (1959), Chomsky descredibiliza “qualquer tentativa de explicar a aquisição de L2 exclusivamente pela interferência da L1” (KRAMSCH, 2007, p. 244). Durão (2007) destaca a importância do autor nessa nova etapa da LC ao afirmar que o pilar fundamental do modelo de AE, que é o princípio da aquisição linguística¹⁴, pode ser atribuído a Chomsky.

Influenciado pelos pressupostos de Chomsky, Corder constatou que os princípios da Teoria Behaviorista haviam sido mal concebidos, pois não abrangiam a fonte do erro (CHOMSKY apud DURÃO, 2004a), e que “À luz das novas hipóteses, eles não são mais considerados como a persistência de velhos hábitos, mas como sinais de que o aprendiz está investigando os sistemas da nova língua¹⁵” (CORDER, 1967, p. 168). O artigo *The significance of Learner’s Errors*, de Corder, publicado em 1967, forneceu subsídios para educadores “mais preocupados em como lidar com as áreas de dificuldade do que com a simples

¹³ Original: Some linguists believed that no matter how scientific the description and comparison of the two structural systems may be, a prediction of learning difficulties based on theoretical-linguistic considerations may not suffice as valid approach for the characterization of the exact learning tasks.

It was expected that by running an analysis of the error scores of the students, a quantitative basis would be provided upon which one could build a more reliable method of predicting learning difficulties, or at least, it would supplement the contrastive linguist’s work.

¹⁴ O diferencial da teoria de Chomsky com relação a outras vigentes até então é que o ser humano traz consigo a possibilidade geneticamente determinada de desenvolver qualquer língua natural, independentemente do local no qual nasça ou do ambiente no qual cresça, posto que os dados da experiência linguística servem apenas de gatilho para o desenvolvimento linguístico (...) (ANDRADE, 2011, p. 28).

¹⁵ Original: In the light of the new hypotheses they are best not regarded as the persistence of old habits, but rather as signs that the learner is investigating the systems of the new language.

identificação delas¹⁶ (CORDER, 1967, p. 162) no que os estudos anteriores tiveram relativamente pouco a oferecer. Segundo Quiñones (2009, p. 3), sob a perspectiva da AE:

(...) os pesquisadores abandonam o campo teórico da comparação abstrata de duas línguas e abordam o campo da realidade tangível: utilizam-se agora manifestações concretas dos aprendizes que enfocam o interesse dos estudos; a mudança metodológica é crucial: vamos das previsões do plano de abstração - no qual até agora as investigações em L2 foram desenvolvidas - para o espaço real e concreto das produções dos alunos, a fim de obter dados empíricos que favoreçam a explicação de erros no processo de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras. Da mesma forma, o erro torna-se parte do processo de aprendizagem e surge a ideia de que ele pode ser usado para fins de ensino. Como consequência dessa mudança de perspectiva, o erro tornou-se objeto de estudo (...)

Segundo Andrade (2011), AC e AE não são modelos excludentes, mas complementares, pois as reflexões iniciadas por uma foram aprimoradas pelo modelo posterior. Ambas podem ser utilizadas em conjunto para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Durão (2004a) ressalta que o modelo de AE permite que o professor tenha subsídios para avaliar as suas próprias técnicas e perceber o erro como parte do processo de aprendizagem, proveniente das tentativas do aluno em se comunicar na língua meta.

2.2.2 Definição

Para Canato e Durão (2003), o modelo de AE analisa e busca explicar os erros dentro dos processos de ensino e aprendizagem, no intuito de inspirar métodos que permitam o desenvolvimento da L2; e auxiliem na abordagem do como e quando corrigir. Baralo Otonello complementa a definição da AE, descrevendo-a como:

(...) uma técnica de observação, identificação, análise, classificação e interpretação de produções idiossincráticas de falantes não nativos,

¹⁶ Original: (...)more concerned with how to deal with these areas of difficulty than with the simple identification of them (...).

em qualquer situação espontânea ou controlada de resposta linguística, a partir da publicação de Corder (1969) e incluindo centenas de autores e investigadores impossíveis de nomear em estas linhas¹⁷. (BARALO OTONELLO, 2009, p. 27).

Segundo a teoria da aquisição linguística de Chomsky, na qual a AE está alicerçada, os seres humanos possuem uma inclinação inata para inferir as regras de uma língua à qual estão expostos. A capacidade para a linguagem, denominada Gramática Universal (GU), faz parte do código genético dos seres humanos que se desenvolve quando os seres humanos em contato com o idioma (DURÃO, 2004a). Outras influências ajudam a desencadear a aquisição de uma língua:

Para adquirir um idioma, além contar com a GU, é necessário beneficiar-se de evidências empíricas dessa linguagem (que podem ser positivas ou negativas). As evidências positivas consistem em declarações autênticas da língua (ou idiomas) em questão; as evidências negativas podem ser diretas ou indiretas. As evidências negativas diretas são as correções que os adultos propõem quando interagem com as crianças que adquirem essa língua (ou aquelas línguas); as evidências negativas indiretas resultam da observação feita por crianças de que certas hipóteses que eles propõem e que não aparecem na linguagem de adultos¹⁸. (DURÃO, 2004a, p.44-46).

Dentre as teorias que embasaram a AE, estão a sociocognitivista de Vygotsky, que considera que a língua se desenvolve mediante o processo de interação entre os membros de uma comunidade linguística; e a proposta de Hymes, que ressalta a habilidade de atuar sócio-linguístico-pragmaticamente segundo a situação de fala (DURÃO, 2004a).

O erro, antes tido como fator a ser execrado, passar a ser considerado “importante indicador do nível de conhecimento dos alunos” (DURÃO; GOMES,

¹⁷ Original: (...)una técnica de observación, identificación, análisis, clasificación e interpretación de las producciones idiosincrásicas de los hablantes no nativos, en cualquier situación espontánea o controlada de respuesta lingüística, a partir de la publicación de Corder (1967) e incluyendo a cientos de autores e investigadores imposibles de nombrar en estas líneas.

¹⁸ Original: Para que se adquiriera una lengua, además, de tener que contar con la GU, hace falta beneficiarse de evidencias empíricas de esa lengua (que pueden ser positivas o negativas). Las evidencias positivas consisten en enunciados auténticos de la lengua. (o lenguas) en cuestión; las evidencias negativas pueden ser directas o indirectas. Las evidencias negativas directas son las correcciones que los adultos proponen cuando interactúan con los niños que adquieren dicha lengua (o dichas lenguas); las evidencias negativas indirectas resultan de la observación por parte de los niños de que determinadas hipótesis que proponen no aparecen en la lengua de los adultos. (DURÃO, 2004a, p. 45-46).

2004, p. 139); e um “instrumento de diagnóstico para se compreender como o aluno aprende e se ele realmente aprende por meio dos métodos adotados pelo professor.” (LEDESMA, 2001, p. 91). Andrade (2011), citando Corder (1967), pontua que as reflexões de Corder mostram o erro como fenômeno natural e indissociável do processo de aquisição da língua; uma estratégia para testar as hipóteses sobre a natureza da língua que se está aprendendo (CORDER, 1967); e também “a mais importante fonte de informação sobre o desenvolvimento linguístico, fornecendo uma amostra do currículo incorporado” (CORDER, 1972, p. 35). Selinker (1994) expõe os erros como indispensáveis, pois eles servem como dispositivo de aprendizado dos alunos.

Durão (2004a) chama a nossa atenção e com base nas afirmações de Corder (1967; 1972) para o fato de que, independentemente do conceito de erro de cada investigador, “um melhor entendimento das produções dos aprendizes serve para compreender o que o aluno sabe e o que não sabe em cada etapa da aprendizagem” (DURÃO, 2004a, p. 53). Esse modelo, segundo essa estudiosa, definitivamente permite que se avalie se as hipóteses dos alunos estão ou não equivocadas, auxiliando a formar conceitos mais adequados da língua alvo.

A dicotomia proposta por Chomsky explora os conceitos de competência e atuação, classificando os erros “como não sistemáticos (deslizes cometidos pelo falante devido a situações de tensão, contexto de atuação, entre outros) e os sistemáticos (se devem ao conhecimento insuficiente da língua meta).” (SANTOS, 2018, p. 33). Ferreira (2020) assinala que “há diferentes perspectivas do conceito de erros neste modelo, quais sejam: erro (desvio sistemático inevitável e necessário); falha (desvio inconsciente e individual); lapso (desvio devido a fatores extralinguísticos)”. (FERREIRA, 2020, p. 12). O olhar diferenciado sobre o erro é estendido para o aluno:

(...) neste enfoque, o aluno passa a ser visto não como um receptor passivo, mas como alguém que exerce um papel ativo, processando, gerando hipóteses, bem como comprovando tais hipóteses a fim de adquirir um nível na língua-alvo o qual deseja alcançar (...) (DURÃO; GOMES, 2004 p. 139).

Na LC, a ocorrência de um erro de modo prolongado e persistente poder caracterizar a fossilização do mesmo. De acordo com Durão (2000), esse fenômeno pode ocorrer devido a características individuais do aprendiz, à afinidade entre o aluno e a LE, à metodologia e/ou o método utilizado pelos professores. A fossilização configura-se como uma das características principais da Interlíngua¹⁹, e, até que se prove o contrário, a fossilização cria impedimentos para a correta progressão da língua alvo.

A metodologia de análise de erros, de acordo com Quiñones (2009), continua seguindo a proposta de Corder (1967), composta dos seguintes passos: compilação do corpus, identificação, catalogação, descrição e explicação dos erros; proposição de soluções – caso a AE tenha uma perspectiva didática ou pedagógica.

Para Santos Gargallo (2004), o objetivo geral da AE está atrelado a determinados critérios na compilação de amostra de IL, sendo eles: língua materna e origem geográfica, extensão da amostra, habilidade linguística, extensão da análise e periodicidade na coleta de dados. A categorização dos erros é tema de controvérsia por conta de taxonomias diferentes dentro dos estudos de uma mesma área. Estabelecer critérios determinados pode ser uma forma eficiente de criar um diálogo entre os resultados de estudos distintos, beneficiando as pesquisas de AE como um todo.

É comum que sobre uma base relativamente unificada cada um dos estudos desenvolva sua própria classificação, com critérios e perspectivas que variam entre diferentes autores. Esta diversidade dificulta e às vezes impossibilita a comparação entre trabalhos, pois ao estabelecer uma base taxonômica distinta, os resultados são, obviamente, diferentes²⁰. (QUIÑONES, 2009, p. 12).

¹⁹ Em uma situação de aprendizado de uma segunda língua, ocorre um contato entre dois sistemas básicos (idioma nativo ou nativo e idioma de destino), entre em contato causa o aparecimento de um terceiro sistema, que é chamado de interlíngua. (ANDRADE, 2011, p. 34).

²⁰ Original: Es frecuente que sobre una base más o menos unificada cada uno de los estudios desarrolle su propia clasificación, con unos criterios y unas perspectivas que varían entre autores diferentes. Esta diversidad dificulta y, a veces, imposibilita la comparación entre unos trabajos y otros, pues al establecer una base taxonómica distinta, los resultados son, obviamente, diferentes.

Em virtude da diversidade de critérios propostos depois de estabelecidos os alicerces do modelo de AE, conforme nos esclarece Durão (2004a), os erros sistemáticos passaram a ser agrupados segundo os seguintes critérios:

- 1) Gramatical: a) fonológico
b) ortográfico
c) morfológico
d) sintático
e) léxico-semântico

- 1) Linguístico: a) adição
b) omissão
c) ausência de ordem oracional (ou falsa colocação)
d) emprego de forma errônea

- 2) Comunicativo: a) global
b) local
c) estigmatizador
d) irritante
e) por ambiguidade
f) pragmático-cultural

- 3) Pedagógico: a) individual
b) coletivo – transitório
– permanente – fossilizável
– fossilizado
c) oral
d) escrito
e) de compreensão
f) de produção

- 4) Etiológico: a) transferência / interferência / interlingüístico
– semelhança fonológica ou ortográfica
– extensão por analogia

- falta de habilidade para distinguir aspectos gramaticais da LE com os da LM
- emprego de estrangeirismo

b) intralinguístico / intralingual

- por simplificação
- por generalização (ou por hipergeneralização)
- por indução
- por produção excessiva

Durão (2004a) alerta para o fato de que a identificação e a classificação de erros são coisas distintas. Existe a dificuldade em especificar o que é erro e também estabelecer critérios de classificação de acordo com a abordagem de ensino utilizada. O método de classificação possui suas limitações, como por exemplo, a própria competência linguística e comunicativa do investigador, e também o fato de o pesquisador ser obrigado a fazer referência a uma situação dada e não a todas as situações”²¹ (DURÃO, 2004a, p. 83)

Com relação às técnicas utilizadas na aquisição de LE, Ellis (1985, apud QUIÑONES, 2009, p. 12) aponta para a existência de cinco tipos: estratégias de aprendizagem, estratégias de produção, estratégias comunicativas, estratégias compensatórias e estratégia recuperadoras. O autor acredita que os erros cometidos pelos aprendizes estão relacionados ao uso incorreto de uma ou mais estratégias.

2.2.3 Relevância

O modelo de AE, diferentemente do modelo de AC, preocupa-se em analisar produções reais dos alunos “para, então refletir sobre o conhecimento do aprendiz acerca da LE, encontrando, muitas vezes, respostas no conhecimento linguístico anterior do aluno, ou seja, a LM” (DURÃO; GOMES, 2004, p. 139) por essa razão o erro passa a ser visto como indício do

²¹ Original: “ ‘obliga’ a que el investigador haga referencia a una situación dada y no a todas las situaciones;”.

desencadeamento do processo de aprendizagem (DURÃO; SCHARDOSIM, 2011), e não simplesmente como marcas de conhecimento deficiente dos estudantes (ANDRADE, 2011).

Os erros fornecem evidência do como a língua é adquirida e de quais estratégias ou procedimentos o aluno está empregando na descoberta do idioma²² (CORDER, 1967, p. 167), devendo ser cautelosamente corrigidos, pois a mera provisão da forma correta – apesar de rápida, pode não ser a melhor maneira de levar o aluno a descobrir a forma correta, pois não abre espaço para que ele teste hipóteses alternativas (CORDER, 1967).

Um feedback pode ser extremamente negativo, inibindo o aluno de fazer novas tentativas por conta do receio em falhar. Em contrapartida, uma intervenção sensata tem o poder de alertar os alunos sobre a singularidade entre ambos os idiomas (LM e LE), evitando que os alunos simplesmente transfiram seus conhecimentos prévios para a língua alvo por falta de informação (DURÃO; GOMES, 2004).

De acordo com Huang (2002), a AE fornece insights sobre a natureza da linguagem, especialmente sobre a natureza inata do sistema do aluno, permitindo que “conclusões concretas podem ser tiradas dos resultados das análises sobre como uma segunda língua pode ser ensinada e aprendida de forma mais eficaz²³” (HUANG, 2002, p. 21-22), auxiliando no aprimoramento dos métodos existentes. Acerca da importância da AE, Baralo Ottonello (2009) manifesta-se da seguinte maneira:

Já estamos falando de meio século de pesquisa teórica e aplicada, que pode ser revista em vários trabalhos coletivos e em diferentes revistas científicas sobre estudos de aquisição de segundas línguas. Em praticamente todos esses estudos, a análise dos erros daqueles que aprendem tem sido a ferramenta indispensável para observar o processo e os resultados de acordo com a incidência de diferentes variáveis individuais ou sociais, cognitivas ou afetivas, maturação ou desenvolvimento²⁴. (BARALO OTTONELLO, 2009, p. 28).

²² Original: Learner's errors can also provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in the discovery of the language.

²³ Original: (...) concrete conclusions may usually be drawn from the results of the analyses regarding how a second language can be more effectively taught and learned (...).

²⁴ Original: Estamos hablando ya de medio siglo de investigación teórica y aplicada, que se puede revisar en varias obras colectivas y en diferentes revistas científicas sobre estudios de adquisición de segundas lenguas. En prácticamente la totalidad de estos estudios, el análisis de los errores de los que aprenden ha sido la herramienta indispensable de observación del proceso

A autora assinala que o uso da AE permite a observação dos processos e resultados das intervenções didáticas em ambientes controlados, cujas pesquisas permitem “elucidar por que regras aprendidas não são ativadas no desempenho linguístico e erros são gerados apesar de ter o conhecimento linguístico que eu poderia evitá-los.²⁵” (BARALO OTONELLO, 2009, p. 28). Cabe, portanto, aos professores tomar decisões pedagógicas inteligentes para melhor contemplar a fala e a escrita dos alunos, evitando a má interpretação de uma sentença errônea por estarmos satisfeitos com a primeira interpretação plausível, não buscando alternativas (SELINKER, 1994). Baralo Otonello (2009) salienta que “a AE deve ser parte fundamental da formação de qualquer pessoa que, por interesse investigador e/ou didático, pretenda entender um pouco melhor do processo de ensino e aquisição de uma língua não nativa²⁶.” (BARALO OTONELLO, 2009, p. 30). Assim, “O professor que tem consciência dos erros de seus aprendizes e da influência da LM em suas ocorrências pode trabalhá-los de maneira adequada dificuldade que as originaram, ajudando o aprendiz a avançar de uma etapa a outra de sua interlíngua” (CANATO, DURÃO, 2005, p. 110).

Weissheimer (2004, p. 118), por sua vez, relaciona a AE e a interlíngua do aprendiz:

A análise de erros, segundo Corder (1981) é particularmente importante uma vez que erros nos fornecem evidências de como o aprendiz está lidando com o material linguístico da L2 de que dispõe e que sentido ele está fazendo da língua alvo à qual é exposto e à qual tem que responder. Em outras palavras, os erros do aprendiz nos mostram como ele está construindo sua interlíngua.

A respeito do fenômeno da Interlíngua, Moreno Fernández (2004 apud ANDRADE, 2011) acrescenta que

y de los resultados según la incidencia de diferentes variables individuales o sociales, cognitivas o afectivas, de maduración o de desarrollo.

²⁵ Original: dilucidar por qué las reglas aprendidas no se activan en la actuación lingüística y se generan errores a pesar de tener el conocimiento lingüístico que podría evitarlos.

²⁶ Original: (...) el AE debe ser parte fundamental de la formación de cualquier persona que, por intereses investigadores y/o didácticos, pretenda entender un poco mejor el proceso de adquisición y uso de una lengua no nativa.

Em uma situação de aprendizado de uma segunda língua, ocorre um contato entre dois sistemas básicos (idioma nativo e idioma de destino), que provoca o aparecimento de um terceiro sistema, que é chamado Interlíngua. Atualmente, os erros cometidos pelos aprendizes de uma L2 não são interpretados como desvios de uma língua nativa ou como falsas aproximações da língua-alvo. As manifestações linguísticas que costumamos chamar erros fazem parte da interlíngua, que pode ser definida como o sistema linguagem que um aprendiz constrói com base na entrada linguística a que tem sido exposto (por exemplo, através do ensino em sala de aula). É sobre o continuum que os aprendizes possuem entre o L1 e o L2.²⁷ (MORENO FÉRNANDEZ apud ANDRADE, 2011, p. 34).

O sistema linguístico da Interlíngua difere tanto da LM quanto da LE, culminando em um maior número de variações que a LM; além de produzir a fossilização de determinadas regras, sistemas ou unidades, independentemente das explicações recebidas na língua alvo (MORENO FÉRNANDEZ, 2004 apud ANDRADE 2011) que são em grande parte resultado da interferência da LM sobre a LE (DURÃO; SCHARDOSIM, 2011). Ao manter a permeabilidade da IL, o aluno possibilita que novos dados sejam reestruturados, prevenindo a estagnação e consequente fossilização dos erros (FÉRNANDEZ, 2009).

Além da LM, existem outros fatores que influenciam no processo de aprendizado. Piedehierro (2009) relata que os contextos de aprendizagem, a metodologia de ensino, as habilidades naturais do aluno e suas experiências prévias acabam interferindo na aquisição de LE.

Aprender um idioma demanda esforço, não se tratando meramente do resultado de um processo simples e voluntário (CANATO; DURÃO, 2005), assim, o aluno precisa ter desejo em fazê-lo, “seja por interesse próprio ou por forças das circunstâncias, porque as condições físicas e mentais nas quais a aprendizagem ocorre são diferentes das condições em que a LM se desenvolve.” (CORDER, 1973). Ou seja, “O simples fato de apresentar certa

²⁷ Original: En una situación de aprendizaje de una segunda lengua se produce un contacto entre dos sistemas básicos (lengua materna o nativa y lengua meta), contacto que provoca la aparición de un tercer sistema, que recibe el nombre de interlengua. En la actualidad, los errores que cometen los aprendices de una L2 no se interpretan como desviaciones de una lengua nativa ni como falsas aproximaciones a una lengua meta o de aprendizaje. Las manifestaciones lingüísticas que solemos llamar errores forman parte de la interlengua, que puede definirse como el sistema lingüístico que construye un aprendiz partiendo del input lingüístico al que se le ha expuesto (por ejemplo, a través de la enseñanza en el aula). Se trata del continuo entre la L1 y la L2 que tienen los aprendices.

forma linguística a um aprendiz na sala de aula não a qualifica necessariamente como aprendizado, porque o aprendizado é o que se aprende e ‘não o que está disponível para ser aprendido.’ ” (CORDER, 1967, p. 165)”.

Com relação à experiência de aprender um novo idioma, Huang (2002, p. 21) descreve que

Quando um aluno se depara com a tarefa de adquirir uma segunda língua, ele também tem que tentar as regras da linguagem. Como o aprendiz nativo, ele pode usar a evidência fornecida pela própria língua alvo, e isso levará a erros de desempenho que podem ser muito parecidos com aqueles feitos pelo aprendiz da língua materna. Mas, ao contrário do aprendiz de primeira língua, ele também tem uma fonte alternativa de hipóteses. Seu mecanismo de formação gramatical já dominou as regras de uma língua, e o que ele sabe sobre a estrutura dessa linguagem está prontamente disponível para auxiliar na formulação de hipóteses sobre a estrutura da segunda língua. O conhecimento do indivíduo sobre sua língua materna torna-se parte da evidência a ser considerada na tentativa de determinar quais são as regras da nova língua. Ao usar este conhecimento, ele pode cometer erros que são o resultado da interferência de L1²⁸.

Corder (1967) alerta-nos para o fato de que “não podemos realmente ensinar a linguagem, só podemos criar condições nas quais ela se desenvolverá espontaneamente na mente à sua maneira.” ²⁹ (CORDER, 1967, p. 169).

Para Durão (2004b), a LM é o solo sobre o qual os aprendizes constroem qualquer LE; , ou seja, é natural que o aluno utilize o conhecimento da língua materna para a melhor compreensão da língua estrangeira que esteja estudando (GLENDAY, 2004). Tal transferência configura-se como um fenômeno de caráter cognitivo, exigindo do professor uma preparação adequada para ser capaz de

²⁸ Original: When a learner is faced with the task of acquiring a second language, he also has to attempt the rules of the language. Like the native learner he can use the evidence provided by the target language itself, and this will lead to errors of performance which may be very like those made by the mother-tongue learner. But, unlike the first language learner, he also has an alternative source of hypotheses. His grammar-forming mechanism has already mastered the rules of one language, and what he knows about the structure of that language is readily available to assist in the formulation of hypotheses about structure of the second language. The individual's knowledge of his mother tongue becomes part of the evidence to be considered in trying to determine what the rules of the new language are. In using this knowledge he may make errors which are the result of L1 interference.

²⁹ Original: (...)we cannot really teach language, we can only create conditions in which it will develop spontaneously in the mind in its own way.

mediar o processo de ensino e aprendizagem (DURÃO, 2005 apud SANTOS, 2018).

2.2.4 Críticas

Apesar de suas bases sólidas, como toda teoria, a AE não é perfeita nem imune a críticas. Por centrar-se nos erros, a AE acabou por apresentar uma versão incompleta da linguagem, negligenciando os acertos na produção dos alunos (QUIÑONES, 2009). Outra questão levantada por Burt, Dulay e Krashen (1982) é o problema conceitual frequente entre a explicação e a descrição dos erros, uma vez que eles são misturados nos estudos, causando confusão na diferenciação dos dois termos. Para os autores “Esta situação poderia ser evitada se em cada taxonomia houvesse uma breve explicação para cada uma das seções classificadas, das regras que foram transgredidas (...) antes de abranger as explicações desses conflitos (...)”³⁰. (BURT; DULAY; KRASHEN, 2009, p. 12-13). Os conflitos recorrentes desse modelo deram origem ao terceiro modelo da LC, Análise de Interlíngua.

2.3 INTERLÍNGUA / ANÁLISE DE INTERLÍNGUA

A experiência é o nome que damos aos nossos erros.

Oscar Wilde (1905, p. 14)

2.3.1 Origem

A Análise de Interlíngua é uma evolução dos modelos precedentes da LC – AC e AE, que visa a compreender a produção dos alunos de línguas ao longo do processo de aprendizado do idioma objeto (DURÃO, 2004a). O termo Interlíngua foi cunhado por Selinker (1969), mas a noção de IL esteve presente desde o início dos estudos contrastivistas, mesmo que discreta e anônimamente (SELINKER, 1994). Ferreira (2020) aponta que apesar de Selinker (1969) ter sido o estudioso a propor o termo Interlíngua, considera-se Corder (1967) como

³⁰ Original: Se podría evitar esta situación si en cada taxonomía existiera una breve explicación, por cada una de los apartados en los que se ha dividido la clasificación, de las reglas que han sido trasgredidas (...) antes de abarcar las explicaciones de estos conflictos (...).

o responsável por levantar questões que se revelaram centrais aos estudos da IL.

2.3.2 Definição

Durão (2004a) expõe o **modelo de Interlíngua (IL)** como uma evolução dos modelos de LC precedentes (AC e AE) cujo objetivo era a compreensão do sistema linguístico que os aprendizes desenvolviam ao longo do processo de estudo do idioma alvo. A autora salienta que o modelo de IL nos permite conhecer as etapas de desenvolvimento do aluno desde seu momento inicial – mais próximo de sua língua materna (LM), até seu estágio mais avançado – mais próximo da língua objeto. Percebe-se que o discurso dos estudantes de língua estrangeira não é exatamente idêntico ao de falantes nativos, pois se configura como um sistema linguístico independente, resultado dos esforços em elaborar enunciados significativos num idioma que não é o próprio (SELINKER, 1972). Na visão de Corder (1971 apud Durão, 2004a) a IL configura-se como:

- Um sistema linguístico transitório;
 - Um sistema que se serve de um número reduzido de categorias gramaticais, necessitando de estruturas morfológicas;
 - Um sistema que recorre a um léxico polissêmico;
 - Um sistema resultado de distintas situações de contato de línguas;
 - Um sistema que seleciona seu material linguístico de um código reduzido;
 - Um sistema que utiliza minimamente a cópula.³¹
- (CORDER, 1971 apud DURÃO, 2004a, p. 59).

O termo Interlíngua (IL) foi cunhado por Selinker (1969) para identificar o sistema intermediário entre língua mãe e língua alvo desenvolvido pela produção linguística dos alunos. Segundo o autor, esse fenômeno ocorre desde o princípio do aprendizado, “sempre que o aluno tenta expressar significado na língua alvo.”

³² (SELINKER, 1994, p. 31). Corder (1967) pontua ainda que o desenvolvimento da IL responde a necessidades comunicativas sócio funcionais e cessa quando

³¹ No original: Un sistema lingüístico transitório; Un sistema que se sirve de un número reducido de categorías gramaticales, careciendo de estructuras morfológicas; Un sistema que recurre a un léxico polisémico; Un sistema resultado de distintas situaciones de contacto de lenguas; Un sistema que selecciona su material lingüístico de un código reducido; Un sistema que utiliza mínimamente la cópula.

³² No original: [...] whenever one attempts to express meaning in the target language.

tais necessidades são alcançadas. Contrária a essa premissa, Durão assinala que:

A progressão da IL é permanente; [...] a IL é caracterizada como uma sequência evolutiva de estágios não lineares. Esta circunstância significa que certa característica do LE é definida em uma área para ser passada para as outras. Esse processo leva à impressão de recaídas em fases anteriores, mas essas recaídas são apenas aparentes e são devidas ao princípio de 'reestruturação' (McAUGHIN, 1990) que indica que cada vez que uma nova característica entra no fluxo lingüístico de aprendizes, o seu alojamento provoca o reajuste de todo esse sistema.³³ (Durão 2004a, p. 71).

A IL é entendida como língua natural, compartilhada por uma comunidade de falantes-aprendizes, com sistema próprio de regras, que se desenvolve ao longo do tempo num processo de evolução, diferenciando-se tanto de um como de outro idioma por ser mais suscetível a modificações, “uma vez que o aprendiz dispõe de dois sistemas de regras e recorre, inevitavelmente, à sua L1 para resolver problemas na construção da IL”. (WEISSHEIMER, 2004, p. 116). De acordo com Weissheimer (2004), a evolução da IL é algo muito particular, pois mesmo aprendizes na mesma fase de desenvolvimento podem apresentar sistemas transitórios que podem não coincidir.

Selinker (1994) atesta que ao produzirem a sua IL os aprendizes muito provavelmente transferem conhecimentos de sua língua materna (LM) para a língua alvo e fossilizam estruturas inadequadas em sua IL. Outros recursos são mencionados pelo autor, tais como: as estratégias de aprendizagem – referente à abordagem do aluno ao material a ser aprendido, incidindo em seu desejo de aprender; e as estratégias de comunicação – relacionadas ao modo como o aluno administra o seu conhecimento para resolver uma tarefa comunicativa (SELINKER 1972, apud DURÃO, 2004a). O estado psicológico do aluno também influencia na qualidade de sua IL, dando origem ao “efeito camaleão”, que é a

³³ No original: La progresión de la IL es permanente; [...] la IL se caracteriza por ser una secuencia evolutiva de estadios no-lineales. Esa circunstancia hace que una determinada característica de la LE se fije en un ámbito para ir pasando para los demás. Ese proceso lleva a la impresión de recaídas en fases anteriores, pero esas recaídas son tan solo aparentes y se deben al principio de la 'reestructuración' (McLAUGHIN, 1990) que indica que cada vez que una característica nueva entra en el caudal lingüístico de los aprendices, su acomodación provoca el reajuste de todo ese sistema.

mudança no desempenho do aprendiz quando exposto a determinadas situações de aprendizado (TARONE, 1979).

Na visão de Durão (2004a), o aluno deixa de falar a IL e passa a falar uma língua quando a sua percepção assume que se comunica com eficácia, utilizando o idioma de modo mais despreocupado, “embora seja muito difícil, se não impossível, estabelecer limites entre o IL e a linguagem objeto de estudo propriamente dito.”³⁴ (DURÃOa, 2004, p. 70).

Estudiosos da área (ANDRADE, 2011; CANTAROTTI, 2007; DURÃO, 2007; DURÃO, SCHARDOSIM, 2011; FERREIRA 2007, 2020; SANTOS, 2018) alegam que a utilização do termo *Análise de Interlíngua* (AI) define melhor o estudo realizado com as produções linguísticas dos alunos estudantes de língua estrangeira (LE), como nos esclarece Ferreira (2020, p. 8):

Convém esclarecer que aderimos ao termo dado por Durão (2007), qual seja, *Análise de Interlíngua* (AI), o qual faz referência às análises dos construtos linguísticos de aprendizes de LE à luz da Psicologia e da Sociolinguística, por isso Durão (2007) argumenta que o termo *interlíngua* cria ambiguidade, visto que é utilizado para fazer referência a uma série de ideias diferentes.

Durão defende o uso do termo AI por entender que o estudo sistêmico da IL configura-se como modelo teórico, enquanto que o termo IL limita-se aos construtos linguísticos elaborados por alunos de LE. Já Baralo Otonello (2004) faz uso do termo IL para fazer referência à produção dos alunos e também para seu estudo sistêmico. Corroboramos a oponião de Durão, pois entendemos que o termo AI consegue expressar de modo mais objetivo o terceiro movimento teórico da LC.

Diferentemente da AC e da AE, a AI “não se centra apenas nos erros, mas nos estágios de desenvolvimento da IL” (DURÃO, SCHARDOSIM, 2011, p 5), focando nas estratégias utilizadas pelo aprendiz, “estratégias essas que não podem ser vistas e sim inferidas” (CANTAROTTI, 2007, p. 25). proporcionando uma visão mais abrangente do nível de aprendizado em que o estudante se encontra. Assim, além de ajudar o professor a identificar o que deve ser aprimorado, o ajuda a entender aquilo que o aluno já conseguiu assimilar, bem

³⁴ No original: [...]embora seja muito difícil, se não impossível, estabelecer limites entre o IL e a linguagem objeto de estudo propriamente dito.

como as estratégias por ele aplicadas no processo de aquisição de idiomas determinada língua em cada momento desse processo.

Para Baralo Ottonello (2004), as Análises de IL estabelecem uma área de pesquisa autônoma, com hipóteses e metodologia de pesquisa próprias, uma evolução dos modelos anteriores (AC e AE) que foram colocados em contato com outras áreas do conhecimento para que pudessem ser mais produtivas no processo de ensino e aprendizagem de L2.

2.3.2.1 Interferência

Ao estudar um novo idioma, o aluno faz uso de determinados recursos, dentre os quais encontra-se a interferência, que se caracteriza pela “presença de elementos morfossintáticos, léxico-semânticos ou pragmático-culturais na produção do aprendiz”. (ANDRADE, 2011, p. 36). Na concepção clássica da AC o idioma nativo era tido como o único responsável pela interferência, porém, Selinker (1994) esclarece que a LN não culmina na única influencia, pois a ela se soma também a estrutura psicológica latente do estudante, “disponível para o indivíduo sempre que ele desejar tentar produzir normas em qualquer LE.”³⁵ (SELINKER, 1994, p.164). Durão, Schardosim (2011) vão além, categorizando as interferências em: fatores internos (estrutura latente), fatores externos (LM) e fatores individuais (particularidades de cada situação de aprendizado).

2.3.2.2 Transferência

A língua materna possui um importante papel no processo de aprendizado de outro idioma. Na perspectiva de Selinker (1994, p. 164-195):

A transferência ocorre quando o aprendiz se depara com os dados da língua alvo e necessidades comunicativas crescentes. A LN é uma facilitadora, uma ferramenta heurística, tendo o papel de ajudar o aprendiz a descobrir na língua alvo características da LN. A distância da linguagem desempenha um papel [...] com a LN facilitando ao máximo a aquisição desses recursos em linguagens que são estruturalmente próximos”.

³⁵ No original: [...] available to na individual whenever he wishes to attempt to produce the norm of any TL.

O autor faz distinção entre os termos transferência – relacionada à aquisição do idioma, e empréstimo – referente a uma estratégia de desempenho. Enquanto o primeiro envolve a incorporação de elementos da LN ao sistema de IL do aprendiz, o segundo está associado ao uso de estruturas sintáticas e/ou lexicais para remediar certas dificuldades linguísticas.

De acordo com Durão (2004a), a transferência é a primeira característica identificada por Selinker (1972) na IL dos aprendizes. O autor aponta dois tipos de transferência: a transferência linguística – que é o emprego de elementos da LM, e a transferência de instrução – elementos relacionados ao processo de aprendizagem ao qual o aluno está exposto. Durão destaca que os estudos de Selinker levaram a identificação de outros tipos de transferência:

- Subprodução: substituição de estruturas que parecem difíceis;
- Evitamento: quando o aprendiz infere que não precisa aprender certas formas linguísticas;
- Transferência intrusiva: uso consciente da LM para suprir carências que o próprio aprendiz identifica;
- Transferência criativa: ocorre quando o aluno cria unidades léxicas com fragmentos de estruturas presentes na LE e na LM.

A distância existente entre as línguas e as características marcadas da LM também são condições que influenciam na interferência do aprendizado de LE (DURÃO, 2004a), de acordo com quem a distância pode ser objetiva (real) ou psicológica (percepção do aluno); já nas características marcadas, certos elementos da LM claramente percebidos como pertencentes dessa língua acabam sendo transferidos.

2.3.2.3 Fossilização

Considerada a principal característica da IL, a fossilização diz respeito à interrupção do desenvolvimento de certas estruturas da IL em um estágio geralmente distante das normas da LM (SELINKER, 1994), que acabam permanecendo ancoradas no sistema linguístico do indivíduo, sem experimentar

qualquer evolução (PRADA CREO, 1991), impedindo que o processo de ensino e aprendizagem se complete de modo eficaz.

A fossilização ocorre quando o aluno opta, consciente ou inconscientemente, por deixar de aperfeiçoar sua IL (DURÃO, 2004a), influenciado por fatores intrínsecos – pressão comunicativa, falta de oportunidade de praticar o idioma, a metodologia empregada no aprendizado, etc.; e fatores intrínsecos – idade, sexo, motivação, etc. (DURÃO, 2000).

Apesar de preocupante, na opinião de Durão (2000; 2004^a), a fossilização pode ser revertida, opinião com a qual estamos de acordo. Porém, “Para tanto, requerem-se motivação (interna e externa) e o devido input à língua meta. Outro recurso pode ser uma imersão onde se fala a língua alvo como oficial, posto que a aprendizagem se daria em contexto real e, por isso, consideramos, à luz de Ferreira (2000, p. 15), que pode ser um recurso ~~ser um~~ “rápido, significativo e eficaz” (FERREIRA, 2020, p. 15).

2.3.2.4 Fenômeno Plateau

Considerado outro elemento impeditivo do progresso da língua alvo, o fenômeno Plateau ocorre quando os aprendizes deixam de se aprimorar por acreditarem ter alcançado um nível linguístico que lhe permite a comunicar-se com fluência (DURÃO, 2004b), “e, por isso, não se esforçam mais “para que haja um avanço ou uma evolução de seu nível na língua objeto de estudo, ficando estagnados. ” (FERREIRA, 2020, p.15).

2.3.3 Relevância

Na visão de Lado, “a comparação linguística é básica e realmente inevitável se quisermos progredir e não apenas reordenar os mesmos materiais antigos”³⁶ (LADO, 1967, p. 02). Selinker complementa essa ideia afirmando que “a proposição de IL vem diretamente da tentativa empírica de realizar tais comparações e testar essas comparações à luz do fenômeno da transferência

³⁶ No original: [...] the linguistic comparison is basic and really inescapable if we wish to make progress and not merely reshuffle the same old [teaching] materials'. [...].

de linguagem”³⁷. (SELINKER, 1994, p. 10). No que se refere à relevância da IL, Selinker (1994) esclarece que

“No meu ponto de vista, nenhum outro conceito apresenta a combinação única de transferência de linguagem e fossilização, de mudança (possível aquisição) e não-mudança (possível fossilização) ao longo do tempo, que encontramos tanto na descoberta analítica quanto na descoberta do aprendiz. IL. Nenhum outro conceito”³⁸. (SELINKER, 1994, p. 218).

E Durão (2004a) corrobora:

O modelo de IL favoreceu significativamente o processo de ensino / aprendizagem das línguas porque, entre outras coisas, promoveu propostas para o tratamento do erro, estudos com vistas a identificar as operações cognitivas subjacentes à construção de enunciados no LE, a compreensão das estratégias de comunicação e aprendizagem, bem como introdução do conceito de 'fossilização' no campo do ensino. (DURÃO, 2004a, p. 71-72).

A IL vai além dos modelos anteriores, pois se preocupa com os processos psicolinguísticos por trás das tentativas de atuação do aluno em LE (SELINKER, 1972); buscando não apenas a identificação dos erros – percebidos como características intrínsecas do próprio aprendizado, mas entender o desempenho linguístico do aprendiz como um todo. (DURÃO, 2005). A Análise de Interlíngua trouxe o desenvolvimento de uma nova linha de pesquisa na LC, capaz de abarcar variáveis linguísticas e extralinguísticas (DURÃO, 2007).

Ferreira (2020) destaca o fato de os PCNEM acentuarem a necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais sob a perspectiva contrastivista, uma vez que o indivíduo, ao estudar um novo idioma, não se desvincula de sua língua materna. Além disso, a AI “amplia o conhecimento sobre mudanças linguísticas; contribui para a descrição da fala do imigrante e do afásico, promove reflexão didática e possibilita a (re)significação dos erros e/ou tratamento dos erros.” (FERREIRA, 2020, p.16)

³⁷ No original: [...] the proposing of IL comes directly out of the empirical attempt to undertake such comparisons and to test these comparisons in light of the phenomenon of language transfer.

³⁸ No original: In my point of view no other subject matter presents the unique combination of language transfer and fossilization, of change (possible acquisition) and non-change (possible fossilization) over time, that we encounter in the analytical as well as in the learner discovery of IL. No other subject.

2.3.4 Críticas

Uma questão interessante é levantada por Selinker: “Os analistas podem fazer uma interpretação "correta" e plausível da maioria das sentenças de aluno excessivamente erradas?” (SELINKER, 1994, p. 160). De acordo com Corder (1981), a resposta é sim. Porém, o autor adverte para o fato de que é possível fazer uma análise incorreta de uma frase errônea se nos dermos por satisfeitos com a primeira interpretação plausível, deixando de buscar outras possíveis interpretações. O interessante, portanto, seria suplementar os dados textuais produzidos pelos alunos com dados intuitivos e elaborar métodos sistemáticos para investigá-los (CORDER, 1981).

Outro aspecto relevante é a formação de professores em LC, de modo que possam ter acesso aos conceitos desse relevante ramo da Linguística Aplicada. Para que isso se concretize de forma satisfatória, “É preciso que também sejam desenvolvidos mais trabalhos que avancem na relação teoria-prática, de forma a oferecer aos professores não fórmulas prontas, mas opções ou propostas de como é possível aplicar, na sua realidade, esses estudos.” (FERNÁNDEZ, 2003, p. 112-113). Ou seja, teoria e prática devem andar lado a lado.

3 METODOLOGIA

O presente estudo teve como foco três grupos de estudantes de língua inglesa de um instituto de idiomas da cidade de Arapongas, meu atual contexto de atuação. A metodologia para a análise dos erros, bem como a divisão das etapas seguiu os moldes da proposta de Corder (1967): compilação do corpus, identificação, catalogação, descrição e explicação dos erros; proposição de soluções. Primeiramente, a pesquisa foi dividida em quatro etapas, a saber:

1. Análise diagnóstica dos erros coincidentes entre o grupo A2 e C1.
2. Desenvolvimento de material didático baseado nos 10 erros mais frequentes.
3. Realização de workshop utilizando o material desenvolvido com os grupos A2 e C1.
4. Análise posterior dos erros após a utilização do material desenvolvido.

A coleta de dados da fase 1 foi realizada de outubro a novembro de 2018. Antes do início da pesquisa, foram entregues e assinados os termos de consentimento livre e esclarecido – para a proprietária da escola (1), para os alunos (20) e também para os pais dos alunos menores de idade (16). Por conta de adversidades – troca de orientadora durante o curso da pesquisa (tínhamos exato 1 ano para o depósito do exemplar de qualificação), e escolha do tema atual de pesquisa e da finalização das atividades para a pesquisa, não houve tempo hábil para submeter o trabalho à Plataforma Brasil. Porém, disponibilizamos a dar o feedback aos participantes e comprometemo-nos atualizando-os do progresso da análise e dos resultados, bem como manter o anonimato de todos os envolvidos. Vale ressaltar que os alunos participantes demonstraram entusiasmo durante a realização da pesquisa, perguntando, inclusive, quando haveria mais workshops para que eles pudessem participar. E se colocaram à disposição para participarem de futuras pesquisas, caso houver.

A pesquisa contou, primeiramente, com dois grupos de alunos: o primeiro com nível A2 (3º semestre do curso) e dez participantes, o segundo com nível C1 (11º semestre do curso) e dez participantes. Resolvemos pela não utilização de atividades vinculadas ao material didático utilizado no curso regular (tarefas)

por serem estruturais – os alunos acabavam respondendo as questões somente o mínimo de linhas estipulado, ou seja, a motivação para responder era pouca – não fornecendo campo fértil para a reflexão e argumentação de temas controversos.

Formulamos cinco atividades abertas abordando assuntos polêmicos como a homoafetividade e o assédio sexual, aproveitando a repercussão de acontecimentos da época³⁹ no intuito incitar a reflexão, promovendo maior interesse em responder os exercícios, pois se tratavam de assuntos que já eram debatidos por eles nos intervalos das aulas, o que poderia resultar em maior interesse em expor a opinião dos pesquisados, e mais dados para análise.

As atividades foram realizadas em sala de aula, salvo dois casos (um participante do grupo iniciante e outro do grupo avançado) de alunos que faltaram nos dias em que exercícios foram aplicados, sendo que os mesmos foram posteriormente enviados aos respondentes via e-mail.

Optamos por utilizar as mesmas atividades para ambos os grupos, pois assim entendemos que a coleta de erros seria mais facilmente comparável. Intercalamos textos em inglês e em português, objetivando facilitar o entendimento dos alunos de nível A2 e, ao mesmo tempo, evitar alterações nos textos apresentados aos grupos, o que poderia prejudicar a comparação dos dados obtidos.

Com o fim do semestre no início de dezembro de 2018, houve troca de horários e mudança de alunos para outras cidades, impossibilitando a continuação da pesquisa com os mesmos grupos da Etapa 1. Como o objetivo principal da Etapa 1 era comprovar a necessidade de intervenção no aprendizado para que os erros não persistissem até a o nível C1, optamos por manter a análise de dados coletados, e acrescentar novas etapas à pesquisa.

A etapa 1 - Análise diagnóstica dos erros coincidentes entre o grupo A2 e C1(1) corroborou nossa hipótese inicial de que os alunos em estágios avançados do aprendizado estavam fossilizando erros que os acompanhavam desde os

³⁹ Lançamento do filme que conta a trajetória da banda inglesa Queen, cujo vocalista Freddie Mercury, falecido em 1992 em decorrência da AIDS, era homossexual; e a polêmica em torno do ocorrido no programa Teleton, em que Silvio Santos faz um comentário acerca da vestimenta e aparência da cantora Claudia Leitte, gerando uma onda de protestos no Brasil e no exterior.

níveis iniciais. A seguir, apresentamos as 13 categorias de erros encontrados em ordem alfabética⁴⁰:

- 1) Apóstrofo para possessivo / OF;
- 2) Artigo indefinido A/AN;
- 3) Artigo definido THE;
- 4) *Collocations*;
- 5) Conjugação de verbo;
- 6) Uso do verbo HAVE (diferença entre os verbos HAVE e THERE TO BE);
- 7) Uso do verbo DO;
- 8) Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.);
- 9) Plural irregular;
- 10) Preposições;
- 11) Pronome objeto;
- 12) Pronome pessoal IT;
- 13) Pronome possessivo.

Para dar sequência à pesquisa, solicitamos a participação de quinze alunos de nível C1 (que a partir de agora serão identificados como C1(2)). Em vista dos acontecimentos anteriormente citados, decidimos reorganizar as etapas da seguinte maneira:

1. Análise diagnóstica dos erros coincidentes entre o grupo A2 e C1(1).
2. Análise diagnóstica de erros do grupo C1(2)
3. Desenvolvimento de material didático baseado nos 05 erros mais frequentes do grupo C1(2).
4. Realização de workshop utilizando o material desenvolvido com o grupo C1(2).
5. Análise posterior dos erros após a utilização do material desenvolvido.

⁴⁰ Análise de dados da Etapa 01 se encontra na seção 3.2, p. 56.

Por conta de promover o engajamento e o interesse dos grupos anteriores (A2 e C1(1)), resolvemos reformular as atividades desenvolvidas para a primeira etapa da pesquisa com questões exclusivamente em inglês, aproveitando a mesmas temáticas (homoafetividade e assédio sexual) e aplicá-las ao grupo C1(2). A Etapa 2 foi realizada entre os meses de fevereiro e março de 2019, exclusivamente em sala de aula. Convém ressaltar que para o grupo C1(2) também foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido (15) antes das atividades, e pelo fato de todos os respondentes serem maiores de idade, não foi necessário entregar os termos para os pais.

Na etapa 2, optamos pela seleção de erros com mais de uma ocorrência na produção escrita dos alunos, pois em nossa concepção equívocos isolados não são necessariamente indícios de fossilização, mas sim de lapso devido a fatores extralinguísticos, como assinala Ferreira (2020). Mediante tal critério, listamos abaixo os erros detectados em ordem alfabética⁴¹:

- 1) Apóstrofo para possessivo / OF;
- 2) Artigo indefinido A/AN;
- 3) Artigo definido THE;
- 4) Conjugação de verbo;
- 5) O uso dos advérbios de negação NO e NOT;
- 6) Uso do verbo HAVE (diferença entre os verbos HAVE e THERE TO BE);
- 7) Uso do verbo DO;
- 8) Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.);
- 9) Plural irregular;
- 10) Preposições;
- 11) Pronome objeto;
- 12) Pronome pessoal IT.

Com exceção do número 5, os demais erros detectados coincidiram com os erros da etapa 1. Como Corder (1967) indica, os erros fornecem evidência das estratégias dos alunos, ou seja, ao longo dos semestres nem o material

⁴¹ Análise completa se encontra na seção: ETAPA 02 – ANÁLISE DIAGNÓSTICA DE ERROS DO GRUPO C1(2), p. 89.

didático da franquia nem a instrução dos professores foi suficiente para que houvesse a desfossilização dos erros. Além disso, Corder (1967) nos alerta para o fato de que a simples provisão da forma correta pode não ser a forma mais eficiente de corrigir o aluno, pois não abre espaço para reflexão. Para tanto, buscamos desenvolver um material didático⁴² que conscientize os alunos sobre a singularidade entre ambos os idiomas, evitando que eles simplesmente transfiram os seus conhecimentos prévios para a língua alvo por falta de informação (DURÃO; GOMES, 2004).

Para a elaboração do produto educacional intitulado “É errando que se aprende: explicações, atividades e jogos para deixar você fera no inglês” optamos pela seleção dos dez erros mais frequentes da etapa 2 que coincidiam com a etapa 1, pois acreditamos serem as categorias de maior dificuldade entre os alunos, uma vez que se repetiram entre os três grupos pesquisados. Pretendemos, em oportunidades futuras, oferecer o workshop, bem como o acesso ao material elaborado, para outros alunos da instituição pesquisada e em outros contextos de ensino (escolas regulares privadas e públicas).

3.1 ANÁLISE DE DADOS

Os estudos da AE apontam diferentes critérios para a análise de erros, porém, em nossa pesquisa optamos pela utilização dos critérios apresentados por Durão (2004a) por entendermos serem os mais adequados para os moldes de nossa pesquisa. Os critérios estão divididos nas seguintes categorias e subcategorias:

- 1) Gramatical: a) fonológico
b) ortográfico
c) morfológico
d) sintático
e) léxico-semântico

- 2) Linguístico: a) adição
b) omissão
c) ausência de ordem oracional (ou falsa colocação)

⁴² A produção do material didático se encontra na seção 3.4, p. 131

d) emprego de forma errônea

3) Comunicativo: a) global

b) local

c) estigmatizador

d) irritante

e) por ambiguidade

f) pragmático-cultural

4) Pedagógico: a) individual

b) coletivo – transitório

– permanente – fossilizável

– fossilizado

c) oral

d) escrito

e) de compreensão

f) de produção

5) Etiológico: a) transferência / interferência / interlingüístico

– semelhança fonológica ou ortográfica

– extensão por analogia

– falta de habilidade para distinguir aspectos gramaticais da LE com os da LM

– emprego de estrangeirismo

b) intralingüístico / intralingual

– por simplificação

– Por generalização (ou por hipergeneralização)

– por indução

– por produção excessiva

Em nosso estudo, não foram utilizados os critérios *gramatical-fonológico* e *pedagógico-oral* pelo fato da coleta de dados ter sido realizada exclusivamente através de atividades escritas. Com relação à análise dos erros identificados, como afirma Durão (2004a), existe a possibilidade de um erro pertencer a mais de uma categoria dentro dos critérios de análise previamente citados.

Para um olhar mais aprofundado, buscamos classificar os dados dentro de cada critério cabível aos mesmos, segundo nossa interpretação. Contudo, o método de classificação tem suas limitações, como por exemplo, a própria competência linguística e comunicativa do pesquisador, e também pelo fato de que a pesquisa “obriga” o investigador a fazer referência a uma situação dada e não a todas as situações⁴³ (DURÃO, 2004a, p. 83). Ou seja, a análise de dados representa um recorte na produção dos alunos e não o perfil de aprendizado como um todo.

Optamos por fazer uma seleção dos exemplos mais representativos, excluindo os muito semelhantes ou que se repetiam. Para fins práticos, decidimos pelo não detalhamento do *critério linguístico – emprego de forma errônea, pedagógico – escrito, pedagógico – de produção, e etiológico – transferência – falta de habilidade para distinguir aspectos gramaticais da LE com os da LM* por englobarem todos os exemplos analisados.

3.2 ETAPA 1 – ANÁLISE DIAGNÓSTICA DOS ERROS COINCIDENTES ENTRE O GRUPO A2 E C1(1)

⁴³ Original: ““obliga” a que el investigador haga referencia a una situación dada y no a todas las situaciones;”.



Quadro 01. Apóstrofo para possessivo / OF. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
5	6

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>The family of Claudia</u> ...	Claudia's family
2) ... <u>point of view of each person</u> ...	Each person's point of view

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) <u>The reaction of other people</u> ...	Other people's reaction
4) <u>The way of Claudia</u> ...	Claudia's way

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos (The Family of Claudia) ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>The family of Claudia</u> ...	Claudia's family
2) ... <u>point of view of each person</u> ...	Each person's point of view

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) <u>The reaction of other people</u> ...	Other people's reaction
4) <u>The way of Claudia</u> ...	Claudia's way

Critério gramatical – léxico-semântico

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>The family of Claudia</u> ...	Claudia's family
2) ... <u>point of view of each person</u> ...	Each person's point of view

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) <u>The reaction of other people</u> ...	Other people's reaction
4) <u>The way of Claudia</u> ...	Claudia's way

Critério linguístico – ausência de ordem oracional

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>The family of Claudia</u> ...	Claudia's family
2) ... <u>point of view of each person</u> ...	Each person's point of view

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
4) <u>The reaction of other people</u> ...	Other people's reaction
5) <u>The way of Claudia</u> ...	Claudia's way

Nos exemplos 1, 2, 3 e 4 percebe-se que a ordem oracional utilizada não é a da língua inglesa, mas a ordem característica do padrão de escrita do português. A construção da frase fica desse modo comprometida (critério sintático), pois o aluno utilizou palavras existentes na L2 para criar estruturas

não existentes nesse mesmo idioma (critério léxico-semântico). O desconhecimento da regra do possessivo na língua inglesa fez com que o aprendiz deixasse de utilizar a ordem sujeito-objeto, invertendo as posições (critério linguístico – ausência de ordem oracional).

Critério comunicativo – local

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>The family of Claudia</u> ...	Claudia's family
2) ... <u>point of view of each person</u> ...	Each person's point of view

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
4) <u>The reaction of other people</u> ...	Other people's reaction
5) <u>The way of Claudia</u> ...	Claudia's way

Critério pedagógico – coletivo – transitório

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>The family of Claudia</u> ...	Claudia's family
2) ... <u>point of view of each person</u> ...	Each person's point of view

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
4) <u>The reaction of other people</u> ...	Other people's reaction
5) <u>The way of Claudia</u> ...	Claudia's way

Entendemos que os erros cometidos pelos alunos de nível A2 são passíveis de serem desfossilizados (critério pedagógico – coletivo – transitório) e que os erros dos alunos de nível C1 estão fossilizados (critério – coletivo – permanente – fossilizado), mas que essa situação pode ser revertida por intermédio de uma abordagem pedagógica.

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>The family of Claudia</u> ...	Claudia's family
2) ... <u>point of view of each person</u> ...	Each person's point of view

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
4) <u>The reaction of other people...</u>	Other people's reaction
5) <u>The way of Claudia...</u>	Claudia's way

Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>The family of Claudia...</u>	Claudia's family
2) ... <u>point of view of each person...</u>	Each person's point of view

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
4) <u>The reaction of other people...</u>	Other people's reaction
5) <u>The way of Claudia...</u>	Claudia's way

Critério etiológico – intralinguístico – por generalização

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>The family of Claudia...</u>	Claudia's family
2) ... <u>point of view of each person...</u>	Each person's point of view

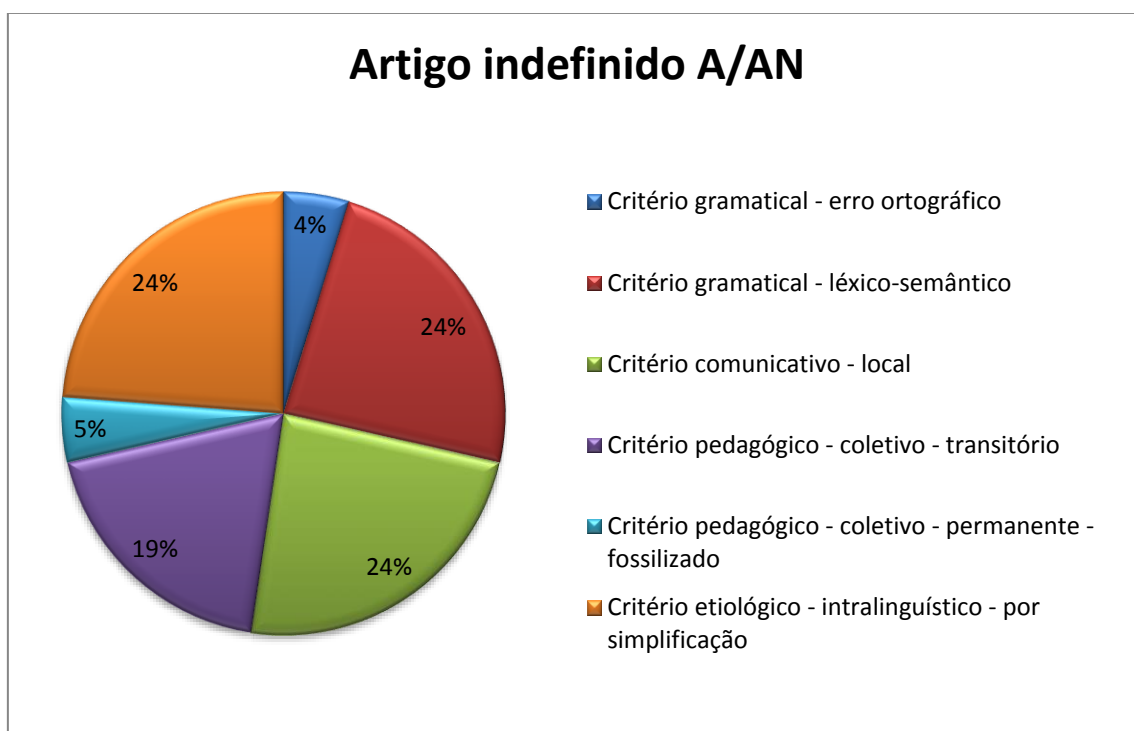
Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
4) <u>The reaction of other people...</u>	Other people's reaction
5) <u>The way of Claudia...</u>	Claudia's way

Tanto nos erros do nível A2 quanto nos erros do nível C1(1) podemos perceber a tentativa de reproduzir a estrutura existente no português para o inglês. Ou seja, ao invés de Claudia's family, por exemplo, foi utilizada a preposição **OF** para as situações que envolviam pertencimento de algo. Em inglês, além do pronome possessivo, utiliza-se o apóstrofo para indicar se algo é de alguém (pessoa ou animal): "João's idea, Scooby's house". Já para nomes que terminam em S, acrescenta-se apenas o apóstrofo sem o **S**: "Jesus' speech". Quando o pertencimento não é referente à pessoa ou animal, utiliza-se a palavra **OF** ao invés do apóstrofo: "United States **OF** America". Nota-se que, além da extensão por analogia – o uso do **OF** para indicar posse, houve também

o erro por simplificação e generalização, uma vez que o **OF** é utilizado sim para indicar posse, mas apenas em determinadas situações.

A produção dos alunos que cometeram os erros citados nos exemplos 4 e 5 não foi intercalada com a utilização correta do apóstrofo, o que nos leva a concluir que os equívocos não foram fruto de mera distração, mas da fossilização de estruturas inexistentes em inglês, pois como nos alerta Fernández (2004) os alunos acabam, inconscientemente, buscando pontos comuns e divergentes entre os idiomas através de transposições e transferências.



Quadro 02. Artigo indefinido A/An. Etapa 01. Pg 54

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
4	-1

Exemplos de equívocos do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) When <u>a</u> women...	When women / When a woman
2) ...like <u>a</u> agressor...	Like an aggressor
3)... <u>a</u> little things...	Little things
4)...only <u>a</u> jokes...	Only jokes

Exemplo de equívoco do grupo C1(1)

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... with <u>a</u> women...	With women / With a woman

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – erro ortográfico

Produção dos alunos	Forma correta
5) ...like <u>a</u> agressor...	Like an agressor

Critério gramatical – léxico-semântico

Exemplos de equívocos do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) When <u>a</u> women...	When women / When a woman
2) ...like <u>a</u> agressor...	Like an aggressor
3)... <u>a</u> little things...	Little things
4)...only <u>a</u> jokes...	Only jokes

Exemplo de equívoco do grupo C1(1)

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... with <u>a</u> women...	With women / With a woman

Critério comunicativo – local

Exemplos de equívocos do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) When <u>a</u> women...	When women / When a woman
2) ...like <u>a</u> agressor...	Like an aggressor
3)... <u>a</u> little things...	Little things
4)...only <u>a</u> jokes...	Only jokes

O uso do artigo indefinido A antes de substantivos e adjetivos parece estar mais embasada no desconhecimento (ou esquecimento) de que existe mais de um artigo para essa mesma função – todos os erros foram com o artigo A e nenhum com o artigo AN, o que pode tanto ser interpretado pelo critério ortográfico como pelo critério léxico-semântico. Além disso, há também questão

do uso do artigo A para palavras no plural (critério etiológico – intralinguístico – por simplificação).

Exemplo de equívoco do grupo C1(1)

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... with <u>a</u> women...	With women / With a woman

Critério pedagógico – coletivo – transitório

Exemplos de equívocos do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) When <u>a</u> women...	When women / When a woman
2) ...like <u>a</u> agressor...	Like an aggressor
3)... <u>a</u> little things...	Little things
4)...only <u>a</u> jokes...	Only jokes

Critério pedagógico – coletivo – permanente

Exemplo de equívoco do grupo C1(1)

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... with <u>a</u> women...	With women / With a woman

Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação

Exemplos de equívocos do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) When <u>a</u> women...	When women / When a woman
2) ...like <u>a</u> agressor...	Like an aggressor
3)... <u>a</u> little things...	Little things
4)...only <u>a</u> jokes...	Only jokes

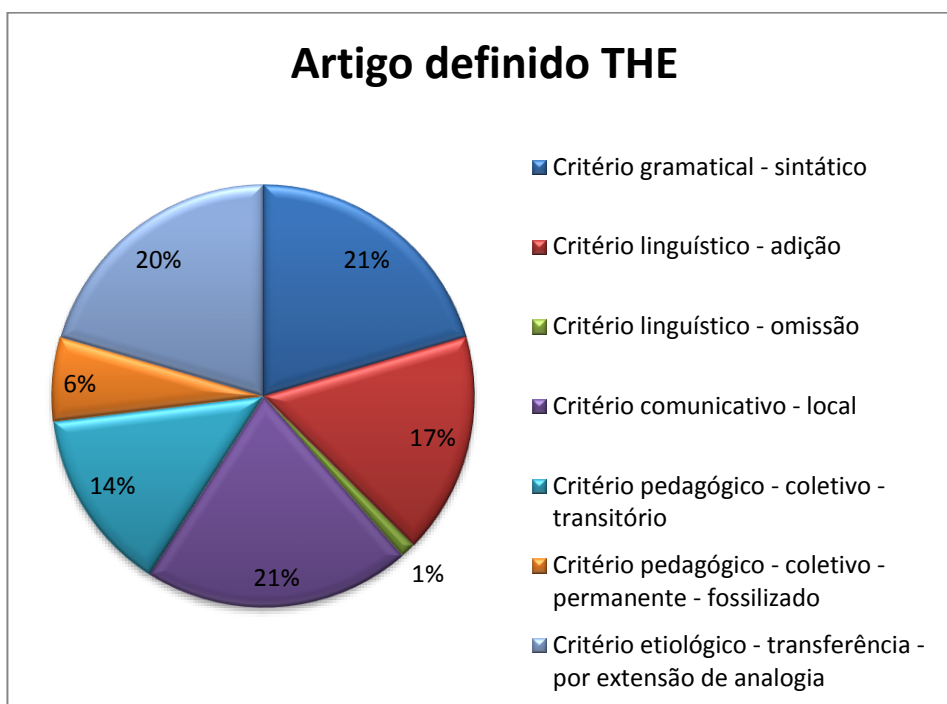
Exemplo de equívoco do grupo C1(1)

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... with <u>a</u> women...	With women / With a woman

A ocorrência de quatro erros no grupo A2 e apenas um equívoco no grupo C1(1) nos leva a concluir que, à medida que os alunos avançam em seus estudos, a tendência é que acabem internalizando a regra do artigo definido A/AN, apesar das particularidades com relação às regras do artigo definido na L1 e L2. No entanto, a diminuição da ocorrência de um erro não anula a possibilidade de fossilização do mesmo, como é o caso do exemplo 5. Nos exemplos 1 e 5 podemos inferir duas possibilidades: o aluno pretendia escrever

WOMAN, então no caso o erro é no substantivo, ou pode ter adicionado o artigo A com o intuito de escrever UMAS (mulheres).

Nota-se a ausência do AN, e tal fato nos leva a acreditar que houve uma simplificação da regra do artigo, onde foram negligenciadas as particularidades quanto ao uso do mesmo (A para singular que comece com som de consoante – A ball, A university, A house; e AN para singular que inicie com som de vogal – AN egg, AN hour). Os equívocos encontrados culminam em um indicador do nível de conhecimento dos alunos (DURÃO; GOMES, 2004, p. 139) e um “instrumento de diagnóstico para se compreender como o aluno aprende e se ele realmente aprende por meio dos métodos adotados pelo professor.” (LEDESMA, 2001, p. 91). Ou seja, revelam que a prática docente deve ser repensada.



Quadro 03. Artigo definido THE. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
24	11

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>the</u> people think...	People think

2) ...women are most affected by this type of harassment.	Women are the most affected by this type of harassment.
---	---

Exemplo de erros do grupo C1(1)

Produção dos alunos	Forma correta
3) It was <u>the</u> both...	It was both
4) Love comes from heart.	Love comes from the heart

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>the</u> people think...	People think
2) ...women are most affected by this type of harassment.	Women are the most affected by this type of harassment.

Exemplo de erros do grupo C1(1)

Produção dos alunos	Forma correta
3) It was <u>the</u> both...	It was both
4) Love comes from heart.	Love comes from the heart

Critério linguístico – adição

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>the</u> people think...	People think

Exemplo de erros do grupo C1(1)

Produção dos alunos	Forma correta
3) It was <u>the</u> both...	It was both

Critério linguístico – omissão

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
2) ...women are most affected by this type of harassment.	Women are the most affected by this type of harassment.

Exemplo de erros do grupo C1(1)

Produção dos alunos	Forma correta
4) Love comes from heart.	Love comes from the heart

Outro exemplo da tentativa de transferir estruturas da língua materna para a língua alvo pode ser observada na utilização do artigo definido THE. Em português é comum utilizarmos os artigos o, a, os e antes de substantivos, mas o mesmo não é verdadeiro para a língua inglesa, que conta com várias regras específicas para seu uso. Contrastar as diferenças entre o uso de um elemento em LM e em L1 ajuda a esclarecer dúvidas que, muitas vezes, fazem com que o aluno tire conclusões precipitadas, pois não está consciente de que está fazendo algo errado, do ponto de vista linguístico.

Critério comunicativo – local**Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>the</u> people think...	People think
2) ...women are most affected by this type of harassment.	Women are the most affected by this type of harassment.

Exemplo de erros do grupo C1(1)

Produção dos alunos	Forma correta
3) It was <u>the</u> both...	It was both
4) Love comes from heart.	Love comes from the heart

Critério pedagógico – coletivo – transitório**Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>the</u> people think...	People think
2) ...women are most affected by this type of harassment.	Women are the most affected by this type of harassment.

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado**Exemplo de erros do grupo C1(1)**

Produção dos alunos	Forma correta
3) It was <u>the</u> both...	It was both
4) Love comes from heart.	Love comes from the heart

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Exemplos de erros do grupo A2:

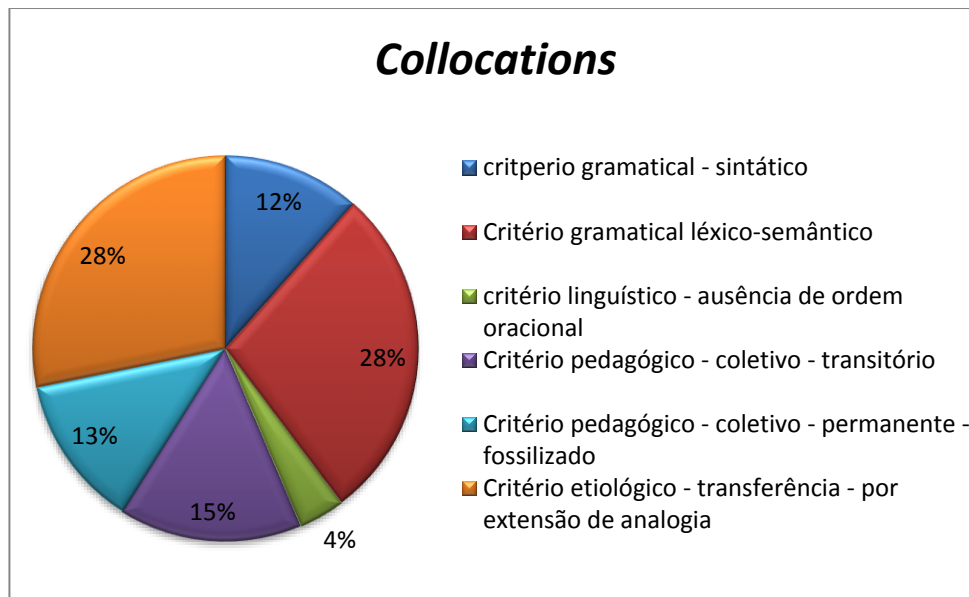
Produção dos alunos	Forma correta
1) ... <u>the</u> people think...	People think
2) ...women are most affected by this type of harassment.	Women are the most affected by this type of harassment.

Exemplo de erros do grupo C1(1)

Produção dos alunos	Forma correta
3) It was <u>the</u> both...	It was both
4) Love comes from heart.	Love comes from the heart

Ao contrastar o número de adições do artigo THE no grupo A2 – 20 ocorrências, e do grupo C1(1) – 10 ocorrências, percebemos que houve uma queda significativa, porém, a incidência de erros ainda é alarmante, levando em consideração o nível dos alunos (C1(1)). As adições em ambos os grupos foram praticamente nos mesmos termos (the women, the society, the people). Um fator que pode explicar o número total de adições do artigo THE (30 no total) é o uso dos artigos definidos com muita mais frequência em português do que em inglês. Por exemplo, existe a possibilidade de utilizar o artigo definido antes de nome próprio: “Falei com A Juliana”. Em inglês isso não ocorre.

As omissões, menos frequentes, mas não menos preocupantes, corroboram o fato de que os alunos parecem ficar confusos quanto ao uso do THE. Por exemplo, a frase correspondente a número 4 em português seria “O amor vem DO coração”, ou seja, podemos inferir a possibilidade do aluno não ter acrescentado o artigo THE ao supor que apenas o uso da preposição FROM fosse suficiente, já que em alguns contextos ela significa o equivalente a DO: I am from Texas – Sou DO Texas. Como afirma Weissheimer (2004), os erros dos aprendizes mostram como ele constrói sua interlíngua, dando oportunidade ao professor de se conscientizar da influência da LM em suas ocorrências, para que possa auxiliar o aprendiz a avançar em seu aprendizado (CANATO, DURÃO, 2005).



Quadro 04. Collocations. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
12	10

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) Yes, I <u>agree</u> ...	Yes, I agree
2) Some people <u>have shame</u> ...	Some people are ashamed
3) He <u>has</u> afraid...	He is afraid
4) The gay people <u>have</u> fear...	Gay people fear
5) ... <u>making</u> some questions...	... asking some questions...
6) ... should respect <u>the next one</u>...	... should respect the others...
7) In my <u>see</u> ...	In my opinion / In my point of view
8) ... your <u>likes</u>...	... your preferences...

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
9) He should think more...	He should think better
10) Men think different from women...	Men and women think differently....
11) People are already with open minds...	People are already open minded...
12) It's a great teaching...	It's a great lesson...
13) I believe that yes.	I believe so.
14) Yes, I think.	Yes, I do.
15) Some people have afraid...	Some people are afraid...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
2) Some people <u>have shame</u> ...	Some people are ashamed
3) He <u>has</u> afraid...	He is afraid
4) The gay people <u>have</u> fear...	Gay people fear
6) ... should respect <u>the next one</u>...	... should respect the others...

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
10) Men think different from women...	Men and women think differently...
11) People are already with open minds...	People are already open minded...
13) I believe that yes.	I believe so.
15) Some people have afraid...	Some people are afraid...

Critério gramatical – léxico-semântico

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) Yes, I <u>agree</u> ...	Yes, I agree
2) Some people <u>have shame</u> ...	Some people are ashamed
3) He <u>has</u> afraid...	He is afraid
4) The gay people <u>have</u> fear...	Gay people fear
5) ... <u>making</u> some questions...	... asking some questions...
6) ... should respect <u>the next one</u>...	... should respect the others...
7) In my <u>see</u> ...	In my opinion / In my point of view
8) ... your <u>likes</u>...	... your preferences...

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
9) He should think more...	He should think better
10) Men think different from women...	Men and women think differently...

11) People are already with open minds...	People are already open minded...
12) It's a great teaching...	It's a great lesson...
13) I believe that yes.	I believe so.
14) Yes, I think.	Yes, I do.
15) Some people have afraid...	Some people are afraid...

Dentre todas as categorias de erros, creio que *Collocations* seja a que mais sofre a interferência da LM: a tradução literal de expressões comuns no português é nítida. Pode ser que, por desconhecimento de termos equivalentes, a solução encontrada pelos estudantes seja a tradução das palavras que ele já usa em português. A apresentação de aspectos culturais de um idioma pode contribuir para conscientizar os alunos de que o idioma é fruto de uma cultura que nem sempre coincide com a nossa, e que é natural que a maneira como as pessoas expressam ideias semelhantes acabe divergindo, como é o caso de “*your likes*” para dizer “*seus gostos*” que no caso corresponde a “*your taste*”.

Critério linguístico – ausência de ordem oracional

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
4) The gay people <u>have</u> fear...	Gay people fear

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
10) Men think different from women...	Men and women think differently....
13) I believe that yes.	I believe so.

Critério pedagógico - coletivo - transitório

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) Yes, I <u>agree</u> ...	Yes, I agree
2) Some people <u>have</u> shame...	Some people are ashamed
3) He <u>has</u> afraid...	He is afraid
4) The gay people <u>have</u> fear...	Gay people fear
5) ... <u>making</u> some questions...	... asking some questions...
6) ... should respect <u>the next one</u>...	... should respect the others...
7) In my <u>see</u> ...	In my opinion / In my point of view
8) ... your <u>likes</u>...	... your preferences...

Critério pedagógico - coletivo - permanente - fossilizado

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
9) He should think more...	He should think better
10) Men think different from women...	Men and women think differently....
11) People are already with open minds...	People are already open minded...
12) It's a great teaching...	It's a great lesson...
13) I believe that yes.	I believe so.
14) Yes, I think.	Yes, I do.
15) Some people have afraid...	Some people are afraid...

Critério etiológico - transferência - por extensão de analogia**Exemplo de erro do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
1) Yes, I <u>agree</u> ...	Yes, I agree
2) Some people <u>have shame</u> ...	Some people are ashamed
3) He <u>has</u> afraid...	He is afraid
4) The gay people <u>have</u> fear...	Gay people fear
5) ... <u>making</u> some questions...	... asking some questions...
6) ... should respect <u>the next one</u>...	... should respect the others...
7) In my <u>see</u> ...	In my opinion / In my point of view
8) ... your <u>likes</u>...	... your preferences...

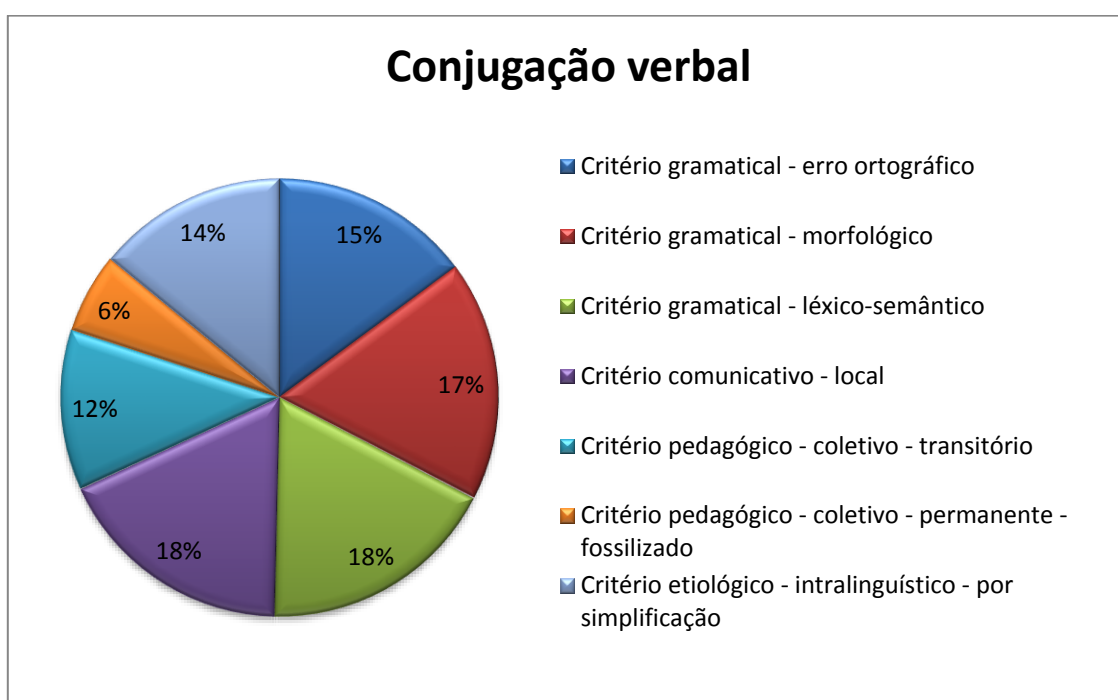
Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
9) He should think more...	He should think better
10) Men think different from women...	Men and women think differently....
11) People are already with open minds...	People are already open minded...
12) It's a great teaching...	It's a great lesson...
13) I believe that yes.	I believe so.
14) Yes, I think.	Yes, I do.
15) Some people have afraid...	Some people are afraid...

Nos exemplos elencados, percebe-se que os alunos fizeram uma transferência das estruturas do português para a língua alvo, como por exemplo, na tentativa de dizer “tem medo”, “tem vergonha”, os alunos utilizaram o verbo have, expressando-se da seguinte maneira: “have fear”, “have shame”. Ou seja, fizeram uma espécie de tradução literal, já que nenhuma das expressões

originalmente utiliza o verbo *have*, como podemos observar na coluna que apresenta a forma correta.

O fato de 100% dos exemplos culminarem na transferência por extensão e analogia nos mostra que as semelhanças podem nem sempre culminar na facilidade do aprendiz, podendo inclusive resultar num obstáculo, fazendo com que não sejam investidos esforços suficientes para o aprendizado do idioma (Durão, 2004a), uma vez que os indivíduos tendem a transferir formas e os significados, e a distribuição de formas e significados de sua língua e cultura nativas para a língua e cultura estrangeiras, como nos aponta Kramsch (2007).



Quadro 05. Conjugação verbal. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
16	08

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) Everyone who <u>do</u> it...	Everyone who does it...
2) Who <u>suffer</u> ...	Who suffers

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) Who the person <u>live</u> together...	Who the person lives together...

4) ... other people <u>knows</u> other people know
--------------------------------------	-----------------------

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – erro ortográfico

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
2) Who <u>suffer</u> ...	Who suffers

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) Who the person <u>live</u> together...	Who the person lives together...
4) ... other people <u>knows</u>...	... other people know

Critério gramatical – morfológico

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) Everyone who <u>do</u> it...	Everyone who does it...
2) Who <u>suffer</u> ...	Who suffers

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) Who the person <u>live</u> together...	Who the person lives together...
4) ... other people <u>knows</u>...	... other people know

Em determinados textos observamos que alguns alunos não flexionavam o verbo para a 3ª pessoa do singular (critério etiológico – intralinguístico – por simplificação) e em outros o aluno ora flexionava, ora não (critério gramatical – erro ortográfico). Em ambos os casos fica perceptível a falta de domínio do idioma e a generalização de regras quanto ao uso dos verbos. Pode ser também que o fato da palavra *people* não ter S no final, como é o caso de *girls*, o que explica inclusive o recorrente uso de *people* como pessoa e não pessoas durante essa pesquisa.

Critério gramatical – léxico-semântico

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) Everyone who <u>do</u> it...	Everyone who does it...
2) Who <u>suffer</u> ...	Who suffers

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) Who the person <u>live</u> together...	Who the person lives together...
4) ... other people <u>knows</u>...	... other people know

Critério comunicativo – local**Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
1) Everyone who <u>do</u> it...	Everyone who does it...
2) Who <u>suffer</u> ...	Who suffers

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) Who the person <u>live</u> together...	Who the person lives together...
4) ... other people <u>knows</u>...	... other people know

Critério pedagógico – coletivo – transitório**Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
1) Everyone who <u>do</u> it...	Everyone who does it...
2) Who <u>suffer</u> ...	Who suffers

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado**Exemplos de erros do grupo C1(1):**

Produção dos alunos	Forma correta
3) Who the person <u>live</u> together...	Who the person lives together...
4) ... other people <u>knows</u>...	... other people know

Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação**Exemplos de erros do grupo A2:**

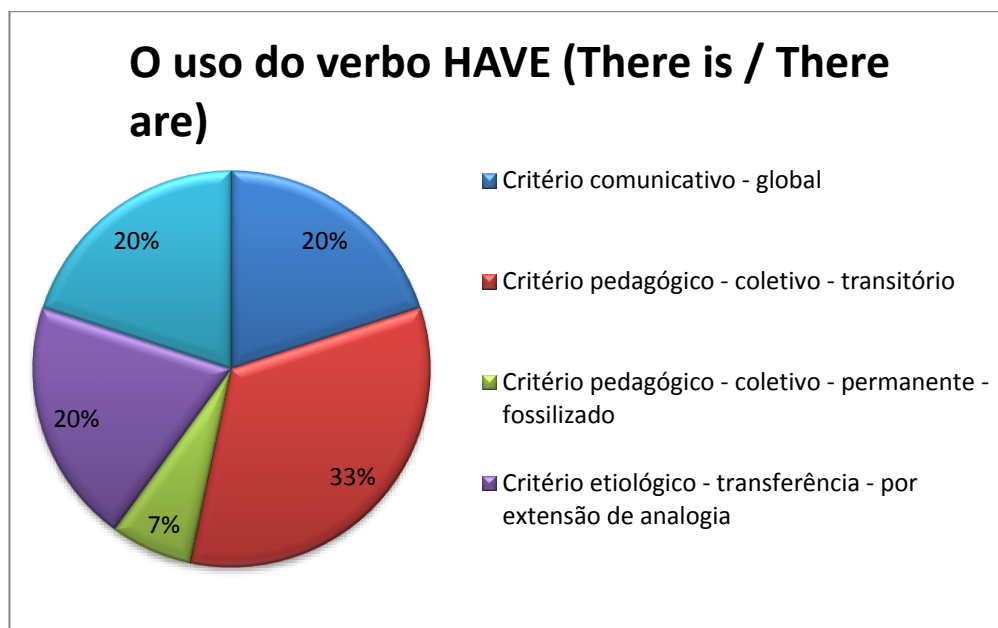
Produção dos alunos	Forma correta
1) Everyone who <u>do</u> it...	Everyone who does it...
2) Who <u>suffer</u> ...	Who suffers

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) Who the person <u>live</u> together...	Who the person lives together...
4) ... other people <u>knows</u>...	... other people know

Nos exemplos, nota-se que a dificuldade dos alunos está mais centralizada no quando acrescentar o O ou ES ao final do verbo do que em outros tipos de conjugação – particípio e passado tiveram apenas uma ocorrência. Por exemplo, apesar da palavra EVERYONE significar TODOS, ela é conjugada na terceira pessoa do singular, o que pode ter influenciado no erro. Já nas frases 3 e 4 existe a possibilidade das palavras person e people terem contribuído para confundir a conjugação dos verbos, uma vez que existe uma confusão com relação ao uso do plural irregular (9ª categoria analisada), já que em português apenas as palavras incorporadas do latim acabam tendo plural irregular, como é o caso de curruculum, curricula.

Pode ser que os alunos tenham cometido um erro por simplificação de regras, negligenciando as diferentes conjugações dos verbos por falta de conhecimento das regras da língua alvo. Os equívocos “person live” e “people knows” podem ser interpretados como sinais de que o aprendiz está investigando os sistemas da nova língua (CORDER, 1967), uma vez que os alunos revezavam entre erros e acertos da mesma estrutura ao longo da produção escrita.



Quadro 06. O uso do verbo HAVE. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
2	1

Exemplo de erro do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) Because <u>have</u> a lot of prejudice...	Porque existe muito preconceito...
2) ... <u>have</u> very people...	Existem muitas pessoas...

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) <u>Have</u> people who don't accept...	Existem pessoas que não aceitam...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação**Critério comunicativo – global****Exemplo de erro do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
1) Because <u>have</u> a lot of prejudice...	Porque existe muito preconceito...
2) ... <u>have</u> very people...	Existem muitas pessoas...

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) <u>Have</u> people who don't accept...	Existem pessoas que não aceitam...

Critério pedagógico – coletivo – transitório**Exemplo de erro do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
1) Because <u>have</u> a lot of prejudice...	Porque existe muito preconceito...
2) ... <u>have</u> very people...	Existem muitas pessoas...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado**Exemplo de erro do grupo C1(1):**

Produção dos alunos	Forma correta
3) <u>Have</u> people who don't accept...	Existem pessoas que não aceitam...

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia**Exemplo de erro do grupo A2:**

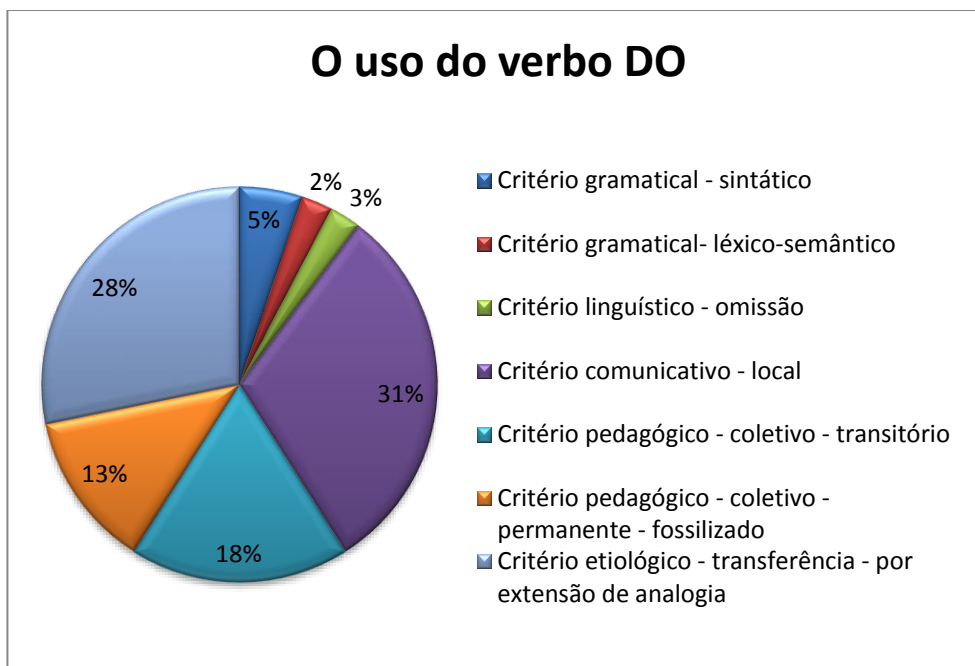
Produção dos alunos	Forma correta
1) Because <u>have</u> a lot of prejudice...	Porque existe muito preconceito...
2) ... <u>have</u> very people...	Existem muitas pessoas...

Exemplo de erro do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) <u>Have</u> people who don't accept...	Existem pessoas que não aceitam...

Em português é comum, em contexto coloquial, o uso do verbo TER tanto para o fato de possuímos algo como para referir-se à existência de algo, como na frase “Tem muitas pessoas nessa cidade”. Erros como os descritos nas frases 1, 2 e 3 são evidências da extensão por analogia – utilização de estruturas da língua materna para a língua alvo.

Com relação ao critério comunicativo, entendemos que os equívocos encontrados são de cunho global, uma vez que um falante de inglês cuja língua materna possua regras muito distintas do português, como é o caso do japonês, ou até mesmo um falante nativo, possa não compreender o que está escrito, ocasionando deficiência na transmissão da mensagem de modo generalizado. Ao mesclar estruturas da LE com a LM, percebemos uma transferência de cunho criativo, culminando na criação de unidades léxicas na interlíngua do estudante (SELINKER, 1972). Por exemplo, o uso informal do verbo TER no lugar do HAVER acaba também influenciando o uso do verbo HAVE no inglês. Ou seja, no estudo de LE/A os alunos acabam, inconscientemente, buscando pontos comuns e divergentes entre os idiomas; fazendo transposições e transferências (Fernández, 2004). Ao sabermos que esse contato ocorrerá, podemos utilizá-lo em benefício do aprendizado, conscientizando os alunos das diferenças e, porque não, semelhanças que possam resultar em empecilhos ao aprendizado.



Quadro 07. O uso do verbo DO. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
07	05

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) (Ao responder uma pergunta de modo curto) I agree	Yes, I do.
2) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Actually, yes.	Actually, I do.
3) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I think.	Yes, I do.
4) The family doesn't accept, and the society not either	The family doesn't accept, and the society does not either.

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I agree.	Yes, I do.
6) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I think.	Yes, I think.

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
2) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Actually, yes.	Actually, I do.
4) The family doesn't accept, and the society not either	The family doesn't accept, and the society does not either.

Critério gramatical – léxico-semântico

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
4) The family doesn't accept, and the society not either	The family doesn't accept, and the society does not either.

Critério linguístico – omissão

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
4) The family doesn't accept, and the society not either	The family doesn't accept, and the society does not either.

Critério comunicativo local

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) (Ao responder uma pergunta de modo curto) I agree	Yes, I do.
2) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Actually, yes.	Actually, I do.
3) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I think.	Yes, I do.

4) The family doesn't accept, and the society not either	The family doesn't accept, and the society does not either.
--	---

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I agree.	Yes, I do.
6) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I think.	Yes, I think.

Critério pedagógico – coletivo – transitório

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) (Ao responder uma pergunta de modo curto) I agree	Yes, I do.
2) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Actually, yes.	Actually, I do.
3) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I think.	Yes, I do.
4) The family doesn't accept, and the society not either	The family doesn't accept, and the society does not either.

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I agree.	Yes, I do.
6) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I think.	Yes, I think.

Critério etiológico – transferência por extensão de analogia

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) (Ao responder uma pergunta de modo curto) I agree	Yes, I do.

2) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Actually, yes.	Actually, I do.
3) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I think.	Yes, I do.

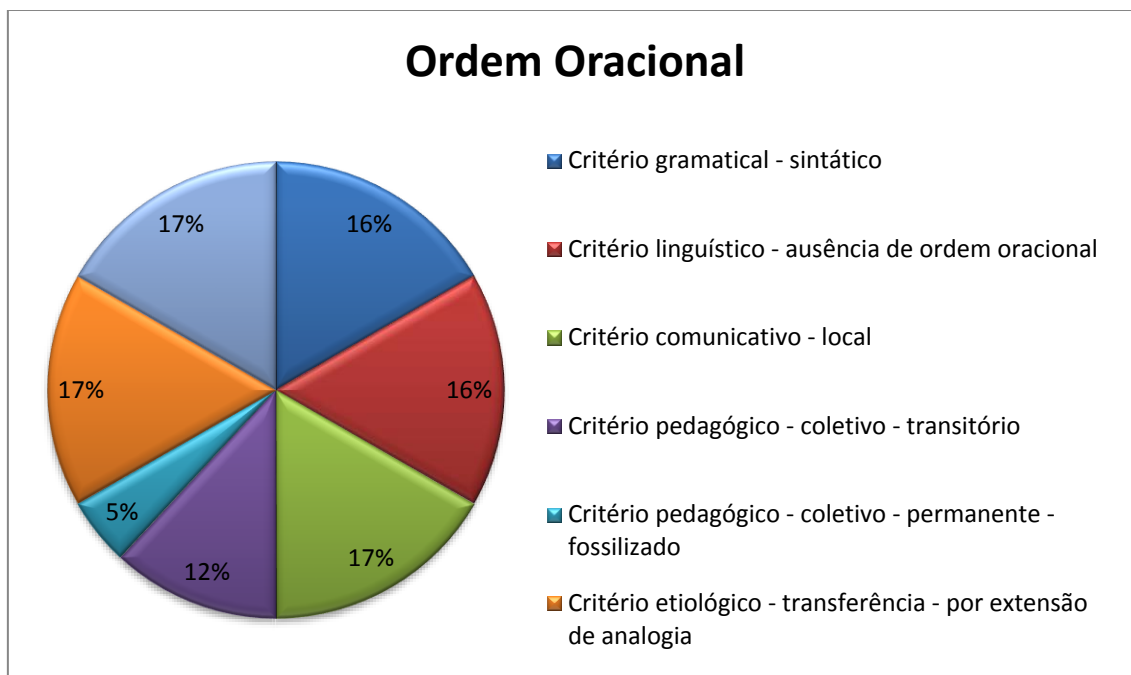
Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I agree.	Yes, I do.
6) (Ao responder uma pergunta de modo curto) Yes, I think.	Yes, I think.

O idioma português não possui um verbo auxiliar como o DO, o que pode explicar a falta de uso do mesmo nos exemplos prévios, principalmente ao formular respostas curtas. Percebe-se que o uso de estruturas da LM dos estudantes é recorrente no aprendizado de inglês dos grupos pesquisados, como nos exemplos “Yes, I think” e “Yes, I agree”.

Percebemos que a análise dos erros sob a perspectiva da LC revela “os elementos aos quais devemos dar maior ênfase nos processos de ensino de línguas e indicam de que maneira isso pode ser feito. A LC auxilia na elaboração de currículos e de materiais didáticos (livros didáticos, jogos, etc.) e possibilita ao professor preparar atividades mais ajustadas às necessidades do aluno.

Acreditamos que o contraste entre elementos da LM e da LE ajuda no esclarecimento de dificuldades e dúvidas de discentes de línguas” (FERREIRA, 2007, p. 33). Assim, percebemos que tanto o material, como a metodologia e o professor devem levar em consideração as influências da LM no aprendizado de L2 e dar devida importância a esse fenômeno para impedir que estruturas equivocadas sejam incorporadas à interlíngua do aprendiz.



Quadro 08. Ordem Oracional. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
05	02

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
The brazilian culture is this.	This is the Brazilian culture.
... question social...	... social issue...
... new love form...	... new form of love...
...how beautiful is the love...	... how beautiful love is...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
... you are accepted more easily...	... you are more easily accepted...
... situations like these are every day being treated...	... situations like these are being discussed every day...

Exemplos de erros mediante a classificação**Critério gramatical – sintático****Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
The brazilian culture is this.	This is the Brazilian culture.
... question social...	... social issue...
... new love form...	... new form of love...
...how beautiful is the love...	... how beautiful love is...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
... you are accepted more easily...	... you are more easily accepted...
... situations like these are every day being treated...	... situations like these are being discussed every day...

Critério linguístico – ausência de ordem oracional

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
The brazilian culture is this.	This is the Brazilian culture.
... question social...	... social issue...
... new love form...	... new form of love...
...how beautiful is the love...	... how beautiful love is...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
... you are accepted more easily...	... you are more easily accepted...
... situations like these are every day being treated...	... situations like these are being discussed every day...

Os alunos recorrem de maneira inconsciente à tradução, como se pode ver em “*the brazilian culture is this*”, para falar que “a cultura brasileira é assim”. A ausência de ordem oracional é percebida também em “*you are accepted more easily*” onde a organização da frase seguiu um padrão “aportuguesado”, e a ordem *adverb-verb* foi negligenciada.

Critério comunicativo – local

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
The brazilian culture is this.	This is the Brazilian culture.
... question social...	... social issue...
... new love form...	... new form of love...
...how beautiful is the love...	... how beautiful love is...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
... you are accepted more easily...	... you are more easily accepted...
... situations like these are every day being treated...	... situations like these are being discussed every day...

Critério pedagógico – coletivo – transitório**Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
The brazilian culture is this.	This is the Brazilian culture.
... question social...	... social issue...
... new love form...	... new form of love...
...how beautiful is the love...	... how beautiful love is...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado**Exemplos de erros do grupo C1(1):**

Produção dos alunos	Forma correta
... you are accepted more easily...	... you are more easily accepted...
... situations like these are every day being treated...	... situations like these are being discussed every day...

Critério etiológico – transferência – por extensão de analogia**Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
The brazilian culture is this.	This is the Brazilian culture.
... question social...	... social issue...
... new love form...	... new form of love...
...how beautiful is the love...	... how beautiful love is...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
... you are accepted more easily...	... you are more easily accepted...
... situations like these are every day being treated...	... situations like these are being discussed every day...

Critério intralinguístico – por simplificação**Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
----------------------------	----------------------

The brazilian culture is this.	This is the Brazilian culture.
... question social...	... social issue...
... new love form...	... new form of love...
...how beautiful is the love...	... how beautiful love is...

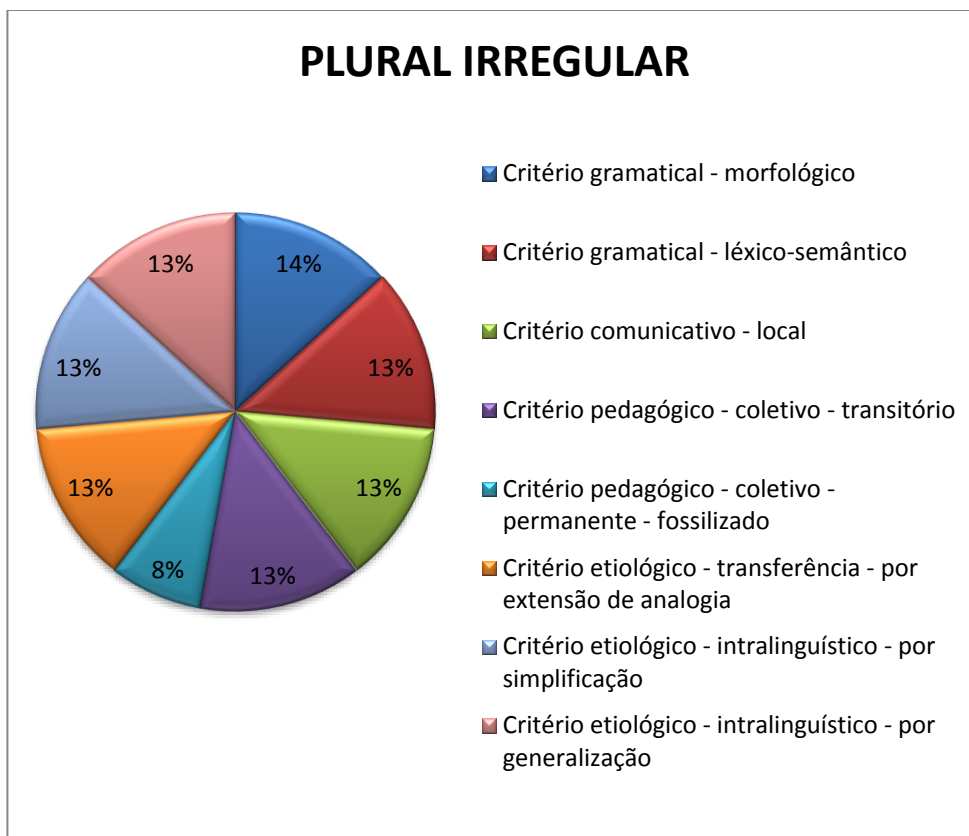
Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
... you are accepted more easily...	... you are more easily accepted...
... situations like these are every day being treated...	... situations like these are being discussed every day...

No exemplo 2, percebe-se que o aluno 1) utilizou a palavra “*question*” com o intuito de dizer “questão”, ao invés da palavra “*issue*”, mais apropriada para o significado pretendido, provavelmente pela semelhança entre as palavras; 2) negligenciou a ordem oracional: ao invés de dizer “*social issue*”, escreveu “*question social*”, que é como seria utilizado em português, culminando na transferência de regras da LM para a língua alvo. A transferência pode ser percebida nos outros exemplos, como em “*how beautiful is the love*”, onde o verbo foi colocado do modo como seria se a frase tivesse sido escrita em português. Além disso, nota-se o uso do artigo definido “*the*” antecedendo o substantivo “*love*”.

A frequência com a qual os alunos transferem estruturas da L1 para a L2 pode ser explicada pelo fato de que esse processo “(...) ocorre de forma muito sutil, de modo que o aprendiz nem sequer está ciente disso, a menos que seja chamado a sua atenção em casos específicos” (LADO, 1957, p. 58).

Com relação à utilização de palavras semelhantes em grafia, mas diferentes em significado – como é o caso da utilização da palavra “*question*”, Durão (2004a) alega que as semelhanças podem nem sempre culminar na facilidade do aprendiz, podendo inclusive resultar num obstáculo, fazendo com que não sejam investidos esforços suficientes para o aprendizado do idioma. Ou seja, tanto as semelhanças quanto as diferenças entre a língua nativa e a língua estudada podem culminar em empecilhos no aprendizado, caso não sejam elucidados.



Quadro 09. Plural Irregular. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
07	04

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... peoples ...	People
3) ... womens...	Women
4) ... womans ...	Woman / women

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... mens...	Men
6) ... peoples ...	People
7) ... lifes...	Lives

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar

um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Critério gramatical – morfológico

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... peoples ...	People
3) ... womens...	Women
4) ...womans ...	Woman / women

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... mens...	Men
6) ... peoples ...	People
7) ... lifes...	Lives

Critério gramatical – léxico-semântico

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... peoples ...	People
3) ... womens...	Women
4) ...womans ...	Woman / women

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... mens...	Men
6) ... peoples ...	People
7) ... lifes...	Lives

Critério comunicativo – local

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... peoples ...	People
3) ... womens...	Women
4) ...womans ...	Woman / women

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
----------------------------	----------------------

5) ... mens...	Men
6) ... peoples ...	People
7) ... lifes...	Lives

Nos exemplos citados (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7), percebe-se o acréscimo do S ao final da palavra, erro morfológico que apresenta uma generalização da regra de flexão para o plural. Em alguns casos, existe o acréscimo do **S** para formar o plural de um substantivo – o plural regular – como é o caso de boy**S**, pen**S**, place**S**, etc. Essa regra não se aplica à **MAN**, **WOMAN** e **PEOPLE**, pois são plurais irregulares. Tais substantivos não seguem uma regra específica, mas variam de acordo com cada caso. Pode ser que os exemplos descritos tenham sido fruto da generalização da regra do plural, que fez com que os alunos acrescentassem o **S** ao final dos substantivos, ou simplesmente por extensão de analogia – estender regras da própria língua nativa para a língua alvo.

Critério pedagógico – coletivo – transitório

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... peoples ...	People
3) ... womens...	Women
4) ...womans ...	Woman / women

Critério pedagógico - coletivo - permanente – fossilizado

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... mens...	Men
6) ... peoples ...	People
7) ... lifes...	Lives

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... peoples ...	People
3) ... womens...	Women
4) ...womans ...	Woman / women

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... mens...	Men
6) ... peoples ...	People
7) ... lifes...	Lives

Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação**Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... peoples ...	People
3) ... womens...	Women
4) ... womans ...	Woman / women

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... mens...	Men
6) ... peoples ...	People
7) ... lifes...	Lives

Critério etiológico – intralinguístico – por generalização**Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... peoples ...	People
3) ... womens...	Women
4) ... womans ...	Woman / women

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... mens...	Men
6) ... peoples ...	People
7) ... lifes...	Lives

Em português o plural irregular é bem menos frequente (lápiz, íris), o que pode ter influenciado na sua não utilização em inglês e culminado na fossilização dessas estruturas (exemplos 5, 6 e 7). A identificação e análise dos erros dos alunos auxilia no aprendizado dos mesmos, pois fornece ao docente instrumentos para que ocorra “um melhor entendimento das produções dos

aprendizes” e “serve para compreender o que o aluno sabe e o que não sabe em cada etapa da aprendizagem” (DURÃO, 2004a, p. 53), assim é possível informar os alunos se suas hipóteses estão ou não equivocadas, auxiliando a formar conceitos mais adequados da língua alvo.



Quadro 10. Preposições. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
15	26

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) This intention was explain...	This intention was to explain...
2) Telling <u>to</u> yourself...	Telling yourself...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) ... by the people <u>at</u> the street...	...by the people on the street...
4) ... shame <u>from</u> his or her family...	... shame of his of her family...
5) ... he chose not talk about it...	... he chose not to talk about it...
6) ... I can teach <u>for</u> my students...	...I can teach my students...
7) ... to deal <u>about</u> this...	... to deal with this...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) This intention was explain...	This intention was to explain...
2) Telling <u>to</u> yourself...	Telling yourself...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) ... by the people <u>at</u> the street...	...by the people on the street...
4) ... shame <u>from</u> his or her family...	... shame of his or her family...
5) ... he chose not talk about it...	... he chose not to talk about it...
6) ... I can teach <u>for</u> my students...	...I can teach my students...
7) ... to deal <u>about</u> this...	... to deal with this...

Critério gramatical – Léxico-semântico

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) This intention was explain...	This intention was to explain...
2) Telling <u>to</u> yourself...	Telling yourself...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) ... by the people <u>at</u> the street...	...by the people on the street...
4) ... shame <u>from</u> his or her family...	... shame of his of her family...
5) ... he chose not talk about it...	... he chose not to talk about it...
6) ... I can teach <u>for</u> my students...	...I can teach my students...
7) ... to deal <u>about</u> this...	... to deal with this...

Os erros identificados na categoria preposições são variados e uma parcela considerável desses equívocos parece ter sido uma tentativa de traduzir as expressões de modo literal, como no exemplo 4 “... shame FROM his or her...”, uma vez que dizemos vergonha DE algo, ocasionando uma extensão por analogia. Já na frase 3 “... by the people AT the street...” percebe-se uma

simplificação do uso do AT, que em outros contextos poderia ser traduzido como NA ou NO, como na frase “There is a pet shop AT the shopping mall” – “Tem um pet shop NO shopping center”.

Critério linguístico – adição

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
2) Telling <u>to</u> yourself...	Telling yourself...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
6) ... I can teach <u>for</u> my students...	...I can teach my students...

Critério linguístico – omissão

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) This intention was explain...	This intention was to explain...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) ... he chose not talk about it...	... he chose not to talk about it...

Critério pedagógico – coletivo – transitório

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) This intention was explain...	This intention was to explain...
2) Telling <u>to</u> yourself...	Telling yourself...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) ... by the people <u>at</u> the street...	...by the people on the street...
4) ... shame <u>from</u> his or her family...	... shame of his of her family...
5) ... he chose not talk about it...	... he chose not to talk about it...
6) ... I can teach <u>for</u> my students...	...I can teach my students...
7) ... to deal <u>about</u> this...	... to deal with this...

O uso das preposições tanto em inglês quanto em português é de natureza aleatória, não tendo uma regra específica, o que pode ter ocasionado

a quantidade significativa de 41 erros na produção dos alunos. Além da influência da língua nativa, a natureza arbitrária do uso das preposições pode ter sido outro fator contribuinte para a prevenção do aprendizado desse conteúdo.

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) This intention was explain...	This intention was to explain...
2) Telling <u>to</u> yourself...	Telling yourself...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
4) ... shame <u>from</u> his or her family...	... shame of his of her family...
5) ... he chose not talk about it...	... he chose not to talk about it...
6) ... I can teach <u>for</u> my students...	...I can teach my students...

Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) This intention was explain...	This intention was to explain...
2) Telling <u>to</u> yourself...	Telling yourself...

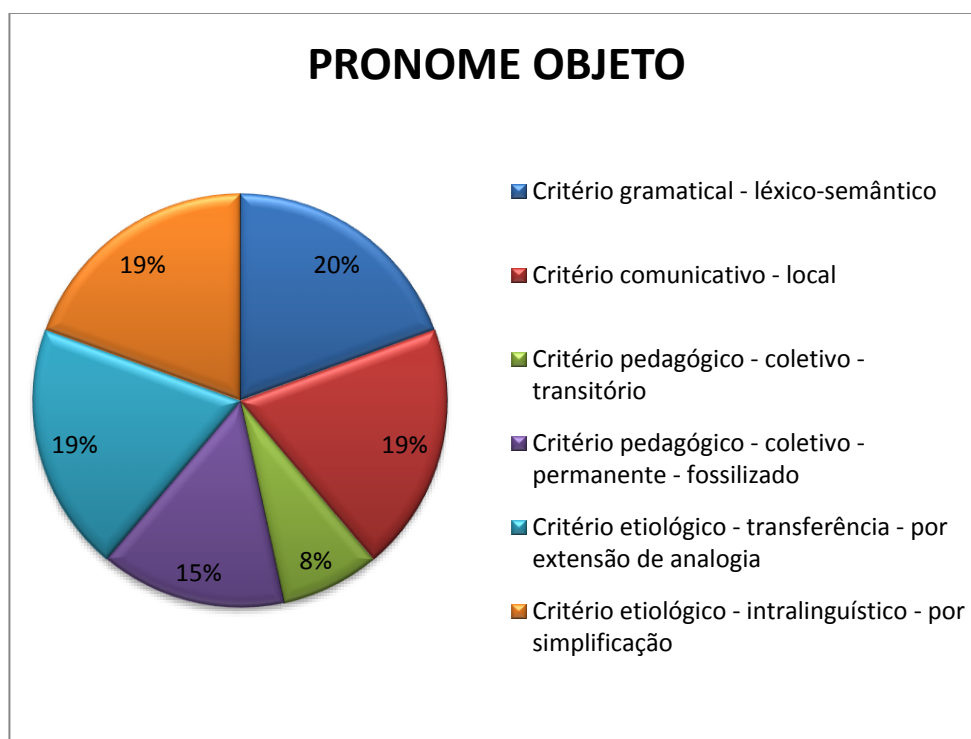
Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) ... by the people <u>at</u> the street...	...by the people on the street...
4) ... shame <u>from</u> his or her family...	... shame of his of her family...
5) ... he chose not talk about it...	... he chose not to talk about it...
6) ... I can teach <u>for</u> my students...	...I can teach my students...
7) ... to deal <u>about</u> this...	... to deal with this...

A necessidade de uma intervenção fica nítida diante do exposto na análise de dados, pois percebe-se que a mera provisão da forma correta – apesar de rápida, nem sempre é a melhor maneira de levar o aluno a descobrir a forma correta, pois não abre espaço para que ele teste hipóteses alternativas (CORDER,1967). Nesse sentido, Selinker (1994) ressalta que o modelo de AE permite que o professor tenha subsídios para avaliar suas próprias técnicas e

tomar decisões pedagógicas inteligentes para melhor contemplar a fala e a escrita dos alunos.

Pretendemos, mediante a elaboração de nosso caderno pedagógico, alertar os alunos sobre a singularidade entre os dois idiomas, evitando que os alunos simplesmente transfiram seus conhecimentos prévios para a língua alvo por falta de informação (DURÃO; GOMES, 2004), bem como oferecer terreno fértil para que o aluno teste as possibilidades de sua interlíngua através de atividades e jogos pedagógicos, tornando assim o aprendizado mais eficiente.



Quadro 11. Pronome objeto. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
2	3

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... making some questions to <u>they</u>...	... asking some questions to them...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
2) ... with <u>she</u> or <u>he</u>...	... with her or him...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... making some questions to <u>they</u>...	... asking some questions to them...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
2) ... with <u>she</u> or <u>he</u>...	... with her or him...

Critério comunicativo – local:

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... making some questions to <u>they</u>...	... asking some questions to them...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
2) ... with <u>she</u> or <u>he</u>...	... with her or him...

Critério pedagógico – coletivo – transitório:

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... making some questions to <u>they</u>...	... asking some questions to them...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
2) ... with <u>she</u> or <u>he</u>...	... with her or him...

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia:

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... making some questions to <u>they</u>...	... asking some questions to them...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
2) ... with <u>she</u> or <u>he</u>...	... with her or him...

O uso do pronome pessoal (I, you, he, she, it, we you, they) no lugar do pronome objeto (me, you, him, her, it, us, you, them) em 100% dos equívocos analisados pode ter sido ocasionado pelos seguintes motivos: 1) em português utilizamos o pronome pessoal antes do verbo – “**ELES** estão correndo perigo”, e também depois de verbo seguido de preposição – “Estamos com **ELES**”; 2) o uso do pronome oblíquo como objeto e objeto indireto (o termo em português mais próximo do pronome objeto em inglês) – “Ouçam-**lhe** com atenção”, costuma ser raro em situações informais, e esse uso esporádico pode ter sido transferido para a língua alvo.

Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação:**Exemplos de erros do grupo A2:**

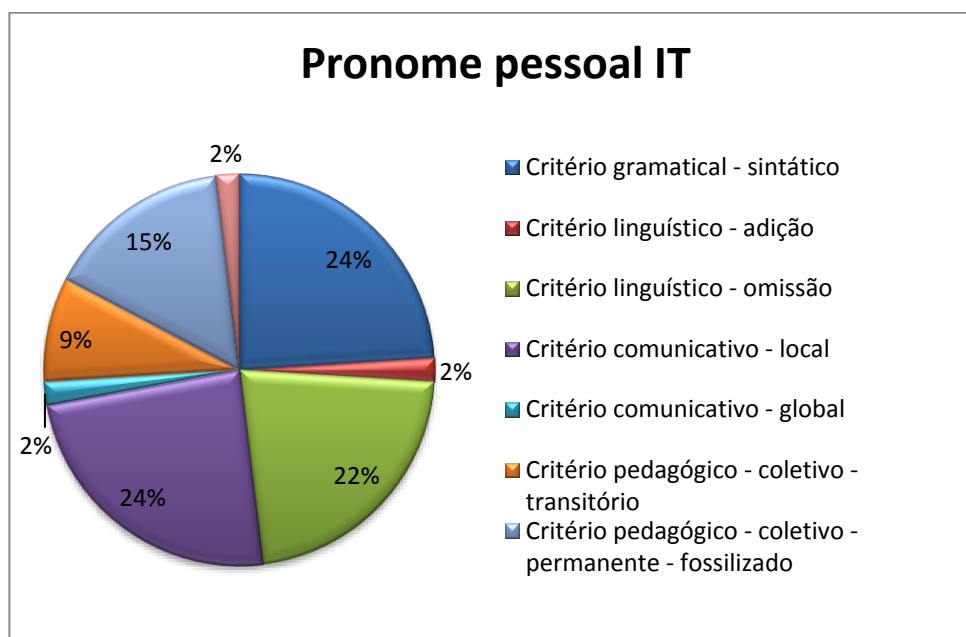
Produção dos alunos	Forma correta
1) ... making some questions to <u>they</u>...	... asking some questions to them...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
2) ... with <u>she</u> or <u>he</u>...	... with her or him...

Percebe-se que determinados hábitos na língua nativa dos alunos (uso do pronome pessoal antes e depois dos verbos) ou a falta deles (uso dos pronomes oblíquos) acabam sendo estendidos para a nova língua em aquisição. Como reforça Huang (2002), o conhecimento do indivíduo sobre sua língua materna torna-se parte da evidência a ser considerada na tentativa de determinar quais são as regras da nova língua. Ou seja, além da transferência das estruturas,

existe também a questão do conhecimento prévio do aluno, que acaba contribuindo duplamente para a ocorrência de erros.



Quadro 12. Pronome pessoal IT. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
09	16

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... is a terrible problem...	... it is a terrible problem...
2) ... maybe isn't bad humor...	... maybe it isn't bad humor...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) How is to be a woman...	How it is to be a woman...
4) ... for a woman isn't normal...	... for a woman it isn't normal...
5) The intention of Donaphy <u>it</u> is obviously...	Donaphy's intention is obviously...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... is a terrible problem...	... it is a terrible problem...
2) ... maybe isn't bad humor...	... maybe it isn't bad humor...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) How is to be a woman...	How it is to be a woman...
4) ... for a woman isn't normal...	... for a woman it isn't normal...
5) The intention of Donaphy <u>it</u> is obviously...	Donaphy's intention is obviously...

Critério linguístico – omissão

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... is a terrible problem...	... it is a terrible problem...
2) ... maybe isn't bad humor...	... maybe it isn't bad humor...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) How is to be a woman...	How it is to be a woman...
4) ... for a woman isn't normal...	... for a woman it isn't normal...

Critério linguístico – adição

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) The intention of Donaphy <u>it</u> is obviously...	Donaphy's intention is obviously...

A incidência significativa de omissões do pronome pessoal IT com relação à sua adição (22% contra 2% respectivamente) pode ter sido devido à dificuldade que os alunos apresentam em lidar com um pronome sem correspondente em sua língua nativa, uma vez que a interlíngua do aprendiz configura-se como “Um sistema que seleciona seu material linguístico de um código reduzido” (CORDER, 1971 apud DURÃO, 2004a, p. 59). Ou seja, o discurso dos estudantes de língua estrangeira não é exatamente idêntico ao do falante nativo,

pois se caracteriza como um conceito linguístico independente, resultado dos esforços em elaborar enunciados significativos num idioma que não é o próprio (SELINKER, 1972).

Critério comunicativo – local

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... is a terrible problem...	... it is a terrible problem...
2) ... maybe isn't bad humor...	... maybe it isn't bad humor...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) How is to be a woman...	How it is to be a woman...
4) ... for a woman isn't normal...	... for a woman it isn't normal...

Critério comunicativo – global

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
5) The intention of Donaphy <u>it</u> is obviously...	Donaphy's intention is obviously...

Critério pedagógico – coletivo – transitório

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... is a terrible problem...	... it is a terrible problem...
2) ... maybe isn't bad humor...	... maybe it isn't bad humor...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) How is to be a woman...	How it is to be a woman...
4) ... for a woman isn't normal...	... for a woman it isn't normal...
5) The intention of Donaphy <u>it</u> is obviously...	Donaphy's intention is obviously...

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... is a terrible problem...	... it is a terrible problem...
2) ... maybe isn't bad humor...	... maybe it isn't bad humor...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
3) How is to be a woman...	How it is to be a woman...
4) ... for a woman isn't normal...	... for a woman it isn't normal...
5) The intention of Donaphy <u>it</u> is obviously...	Donaphy's intention is obviously...

Os alunos em sua tentativa de aprender um novo idioma acabam tendo um repertório limitado, podendo provocar dificuldades em assimilar regras ou estruturas que não lhe são familiares em seu próprio idioma, uma vez que o aprendiz recorre, inevitavelmente, à sua L1 para resolver problemas na construção de sua IL (WEISSHEIMER, 2004), isto é, o pronome IT não possui equivalente em português, o que pode explicar a dificuldade dos aprendizes em assimilar sua utilização.

O número considerável de erros entre os alunos do grupo C1(1) com relação ao grupo A2 (77% a mais de ocorrências) pode ser explicado pelo Fenômeno Plateau – os alunos acabam subestimando determinadas estruturas e, seguros do nível que alcançaram, acabam tendo a falsa ideia de que não precisam mais avançar “e, por isso, não se esforçam para que haja um avanço ou uma evolução de seu nível na língua objeto de estudo, ficando estagnados.” (FERREIRA, 2020, p.15).



Quadro 13. Pronome possessivo. Etapa 01.

Quantidade de erros	
Grupo A2	Grupo C1(1)
7	3

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... but they close <u>yours</u> eyes...	... but they close their eyes...
2) ... to show <u>yours</u> students...	... to show your students...
3) ... he could (...) lose viewers in <u>your</u> program...	... he could (...) lose viewers in his program...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
4) People don't like to talk about <u>your</u> sexuality.	People don't like to talk about their sexuality.
5) ... people suffer <u>your</u> entire life...	... people suffer their entire lives...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação Critério gramatical – morfológico

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... but they close <u>yours</u> eyes...	... but they close their eyes...
2) ... to show <u>yours</u> students...	... to show your students...

Critério comunicativo – local**Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... but they close <u>yours</u> eyes...	... but they close their eyes...
2) ... to show <u>yours</u> students...	... to show your students...
3) ... he could (...) lose viewers in <u>your</u> program...	... he could (...) lose viewers in his program...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
4) People don't like to talk about <u>your</u> sexuality.	People don't like to talk about their sexuality.
5) ... people suffer <u>your</u> entire life...	... people suffer their entire lives...

Nas frases 1 e 2 percebe-se que houve uma tentativa de flexionar o pronome possessivo para o plural com o acréscimo de S, acompanhando os termos “eyes” e “students”. Parece ter havido uma forte influência da língua materna, uma vez que os pronomes possessivos em inglês se alteram por conta de plural e nem de gênero. Outro aspecto interessante a ser observado é o uso do YOUR no lugar dos pronomes THEIR e HIS. O uso do pronome possessivo para a 2ª pessoa do singular e do plural para a 3ª pessoa do singular e plural é comum em português: “Esse é Roberto e SUA esposa”, explicando a extensão por analogia cometida pelos alunos.

Critério pedagógico – coletivo – transitório**Exemplos de erros do grupo A2:**

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... but they close <u>yours</u> eyes...	... but they close their eyes...
2) ... to show <u>yours</u> students...	... to show your students...
3) ... he could (...) lose viewers in <u>your</u> program...	... he could (...) lose viewers in his program...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado**Exemplos de erros do grupo C1(1):**

Produção dos alunos	Forma correta
4) People don't like to talk about <u>your</u> sexuality.	People don't like to talk about their sexuality.
5) ... people suffer <u>your</u> entire life...	... people suffer their entire lives...

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Exemplos de erros do grupo A2:

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... but they close <u>yours</u> eyes...	... but they close their eyes...
2) ... to show <u>yours</u> students...	... to show your students...
3) ... he could (...) lose viewers in <u>your</u> program...	... he could (...) lose viewers in his program...

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
4) People don't like to talk about <u>your</u> sexuality.	People don't like to talk about their sexuality.
5) ... people suffer <u>your</u> entire life...	... people suffer their entire lives...

Diante do exposto, percebe-se que o professor pode tirar proveito da influência da L1 na aquisição da L2, evitando inclusive que os erros cometidos tornem-se um novo hábito, como ocorrido nos exemplos 4 e 5, em que as estruturas equivocadas acabaram sendo fossilizadas na interlíngua dos aprendizes. Ou seja, cabe ao docente perceber os momentos em que a língua materna pode ser uma aliada, podendo utilizá-la inclusive como ponto de partida para o ensino de LE (FERNÁNDEZ, 2004).

3.2.1 Conclusão da análise de dados da etapa 1

Ao longo das análises pudemos observar a presença de uma característica em todas as 13 categorias de erros apresentadas: a influência de elementos da LM. A tentativa de reproduzir estruturas existentes no português para o inglês tanto no nível A2 quanto no nível C1(1) demonstra os indivíduos tendem a transferir formas e significados de sua língua e cultura nativas para a língua e cultura estrangeiras (KRAMSCH, 2007).

Determinadas estruturas que na visão do aluno possam ser semelhantes podem acabar resultando num obstáculo, fazendo inclusive com que não sejam investidos esforços suficientes para o aprendizado do idioma (DURÃO, 2004a), como é o caso do uso do artigo definido THE antes de nomes próprios, situação

que ocorre apenas em português, e não em inglês. Em sua tentativa em aprender um novo idioma, os alunos acabam tendo um repertório limitado e recorrem, inevitavelmente à sua L1 para resolver problemas na construção de sua IL, como pontua Weissheimer (2004).

A frequência com a qual os alunos transferem estruturas da L1 para a L2 pode ser explicada pelo fato de que esse processo “(...) ocorre de forma muito sutil, de modo que o aprendiz nem sequer está ciente disso, a menos que seja chamado a sua atenção em casos específicos” (LADO, 1957, p. 58). Ou seja, tanto as semelhanças quanto as diferenças entre a língua nativa e a língua estudada podem culminar em empecilhos no aprendizado caso não sejam elucidados.

Ao sabermos que o contato em LM e L2 ocorrerá, o docente pode utilizá-lo em benefício do aprendizado, conscientizando os alunos das peculiaridades entre os idiomas. Ou seja, cabe ao docente perceber os momentos em que a língua materna pode ser uma aliada, podendo utilizá-la inclusive como ponto de partida para o ensino de LE (FERNÁNDEZ, 2004).

A necessidade de uma intervenção fica nítida diante do exposto na análise de dados, pois percebe-se que a mera provisão da forma correta – apesar de rápida, nem sempre é a melhor maneira de levar o aluno a descobrir a forma correta, pois não abre espaço para que ele teste hipóteses alternativas (CORDER, 1967).

A identificação e a análise dos erros dos alunos auxiliam no aprendizado dos mesmos, pois fornece ao docente instrumentos para que ocorra “um melhor entendimento das produções dos aprendizes” e “serve para compreender o que o aluno sabe e o que não sabe em cada etapa da aprendizagem” (DURÃO, 2004a, p. 53), desse modo é possível informar os alunos se suas hipóteses estão ou não equivocadas, auxiliando a formar conceitos mais adequados da língua alvo. Nesse sentido, Selinker (1994) ressalta que o modelo de AE permite que o professor tenha subsídios para avaliar suas próprias técnicas e tomar decisões pedagógicas inteligentes para melhor contemplar a fala e a escrita dos alunos.

Pretendemos através da elaboração de nosso caderno pedagógico alertar os alunos sobre a singularidade entre os dois idiomas, evitando que os alunos simplesmente transfiram seus conhecimentos prévios para a língua alvo por falta de informação (DURÃO; GOMES, 2004), bem como oferecer terreno fértil para

que o aluno teste as possibilidades de sua interlíngua através de atividades e jogos pedagógicos, tornando assim o aprendizado mais eficiente.

3.3 ETAPA 2 – ANÁLISE DIAGNÓSTICA DE ERROS DO GRUPO C1(2)



Quadro 14. Apóstrofo para possessivo / OF. Etapa 02.

Quantidade de erros
03

Exemplo de erro do grupo C1(2):

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... culture of ancestors...	... ancestors' culture...
2) ... in the eyes of people...	... in people's eyes...
3) ... reaction's public...	... public's reaction...

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Exemplo de erro do grupo C1(2):

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... culture of ancestors...	... ancestors' culture...
2) ... in the eyes of people...	... in people's eyes...

3) ... reaction's public...	... public's reaction...
-----------------------------	--------------------------

Na categoria analisada, o grupo C1(2) apresentou 50% a menos de ocorrências que o grupo C1(1), o que nos leva a concluir que os alunos parecem estar mais conscientes quanto ao uso do apóstrofo para indicar posse. Porém, a fossilização de estruturas equivocadas – mesmo que em menor quantidade (3 erros), nos alertam para o fato de que existem lacunas nas estratégias de abordagem do professor e do material que podem ser aprimoradas.

ritério gramatical – léxico-semântico

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... culture of ancestors...	... ancestors' culture...
2) ... in the eyes of people...	... in people's eyes...
3) ... reaction's public...	... public's reaction...

Critério linguístico – ausência de ordem oracional

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... culture of ancestors...	... ancestors' culture...
2) ... in the eyes of people...	... in people's eyes...
3) ... reaction's public...	... public's reaction...

Critério comunicativo – local

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... culture of ancestors...	... ancestors' culture...
2) ... in the eyes of people...	... in people's eyes...
3) ... reaction's public...	... public's reaction...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... culture of ancestors...	... ancestors' culture...
2) ... in the eyes of people...	... in people's eyes...
3) ... reaction's public...	... public's reaction...

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... culture of ancestors...	... ancestors' culture...
2) ... in the eyes of people...	... in people's eyes...
3) ... reaction's public...	... public's reaction...

Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação

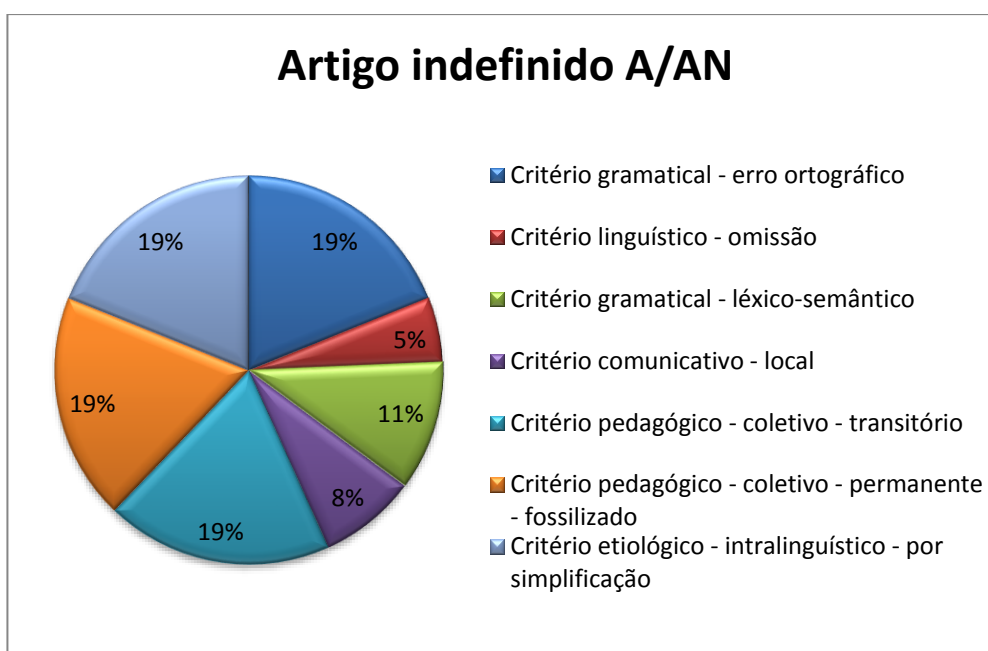
Produção dos alunos	Forma correta
---------------------	---------------

1) ... culture of ancestors...	... ancestors' culture...
2) ... in the eyes of people...	... in people's eyes...
3) ... reaction's public...	... public's reaction...

Critério etiológico – intralinguístico – por generalização

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... culture of ancestors...	... ancestors' culture...
2) ... in the eyes of people...	... in people's eyes...
3) ... reaction's public...	... public's reaction...

Como nos esclarece Fernández (2004), a busca por pontos em comum e divergentes entre os idiomas materno e estrangeiro é inconsciente, assim os erros são inevitáveis e também evidências importantes do nível de aprendizado em que os alunos se encontram, revelando elementos ao quais devemos dar maior ênfase no processo de ensino e a Análise pedagógica, ou na elaboração de novos currículos ou materiais didáticos (FERREIRA, 2007).



Quadro 15. Artigo indefinido A/NA. Etapa 02.

Quantidade de erros
07

Exemplo de equívoco do grupo C1(2)

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... make a opinion...	... form an opinion...
2) ... a little times...	... few times...

3) ... an feminine privilege...	... a feminine privilege...
4) This situation is shame for him...	This situation is embarrassing for him
5) ... was on TV program...	... was on a TV program...
6) ... happened on TV with artist...	... happened on TV with an artist...
7) ... is reflex of context historic...	... is a reflex of historical context...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – erro ortográfico

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... make a opinion...	... form an opinion...
3) ... an feminine privilege...	... a feminine privilege...

Critério linguístico – omissão

Produção dos alunos	Forma correta
4) This situation is shame for him...	This situation is embarrassing for him
5) ... was on TV program...	... was on a TV program...
6) ... happened on TV with artist...	... happened on TV with an artist...
7) ... is reflex of context historic...	... is a reflex of historical context...

Critério gramatical – léxico-semântico

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... make a opinion...	... form an opinion...
2) ... a little times...	... few times...
3) ... an feminine privilege...	... a feminine privilege...

Os exemplos acima demonstram as dificuldades dos alunos não apenas em uma categoria, mas um verdadeiro pot-pourri da fossilização de vários elementos. Por exemplo, na frase 4 “This situation is shame for him”, caso a utilização da palavra “shame” estivesse correta, ela deveria ser precedida do artigo indefinido **A**. Porém, o mais adequado para essa situação seria o substantivo “embarrassing”, uma vez que “shame” costuma ser mais frequentemente utilizado para dizer “que pena”, como em “such a shame”, “what a shame”. Quando utilizada para significar vergonha, a palavra “shame” é geralmente utilizada da seguinte maneira: “Shame on you” ou “It’s a shame”.

Dizer que a vergonha é para alguém “shame for him”, como dizemos em português não funciona em inglês.

Critério comunicativo – local

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... make a opinion...	... form an opinion...
2) ... a little times...	... few times...
3) ... an feminine privilege...	... a feminine privilege...
4) This situation is shame for him...	This situation is embarrassing for him
5) ... was on TV program...	... was on a TV program...
6) ... happened on TV with artist...	... happened on TV with an artist...
7) ... is reflex of context historic...	... is a reflex of historical context...

Critério pedagógico – coletivo – permanente

Exemplo de equívoco do grupo C1(2)

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... make a opinion...	... form an opinion...
2) ... a little times...	... few times...
3) ... an feminine privilege...	... a feminine privilege...
4) This situation is shame for him...	This situation is embarrassing for him
5) ... was on TV program...	... was on a TV program...
6) ... happened on TV with artist...	... happened on TV with an artist...
7) ... is reflex of context historic...	... is a reflex of historical context...

Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação

Exemplo de equívoco do grupo C1(2)

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... make a opinion...	... form an opinion...
2) ... a little times...	... few times...
3) ... an feminine privilege...	... a feminine privilege...
4) This situation is shame for him...	This situation is embarrassing for him
5) ... was on TV program...	... was on a TV program...
6) ... happened on TV with artist...	... happened on TV with an artist...
7) ... is reflex of context historic...	... is a reflex of historical context...

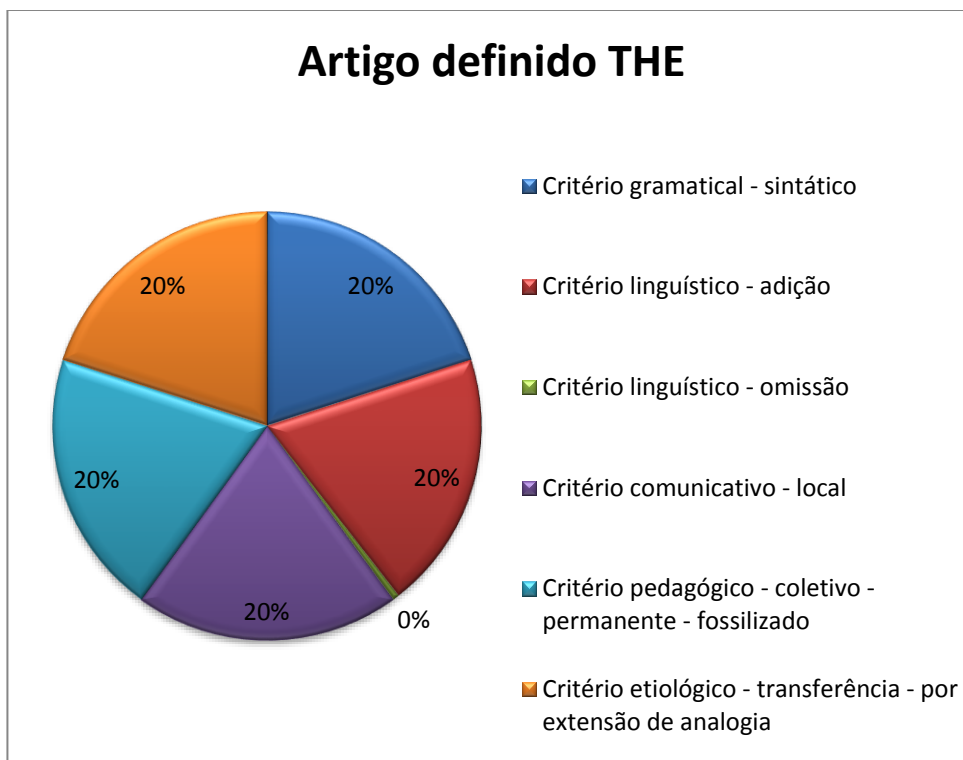
Na frase 2 “a little times”, percebemos o uso inadequado do artigo **A**, além da utilização incorreta do advérbio “little” para algo contável, como “times” que na frase em questão quer dizer “vezes”. Nesse caso o aluno deveria ter utilizado a palavra “few” ao invés de “little”. Percebe-se que houve uma simplificação das

regras do uso da palavra “little” que em alguns contextos de fato quer dizer pouco, mas para palavras não contáveis, como em “little late” e “little did she know”; e também uma simplificação do uso do artigo indefinido **A** acompanhado da palavra “little”, que é possível em determinadas situações, como em “I am a little late for the meeting”, mas que não se aplica a todas as situações, como é o caso do uso indevido do “little” antes de “times”.

Na análise de dados do grupo C1(2) também tivemos uma surpresa – a omissão do artigo indefinido, evento que não havia acontecido na etapa 01 da pesquisa. Nos exemplos 4, 5 6 e 7 é possível notar que os estudantes simplesmente negligenciaram o uso do artigo. Já nas frases 01 e 03 podemos recorrer a duas hipóteses: 1) houve um erro de ortografia ou 2) existe de fato a falta de conhecimento quanto ao uso dos artigos indefinidos **A** e **AN**. Outro elemento que nos chamou a atenção foi o número de erros: 07 no grupo C1(2) e 01 no grupo C1(1).

Corder (1981) nos explica que a coleta de material para pesquisa pode culminar num empecilho para a investigação, pois a amostra é o que o aprendiz escolhe nos mostrar e não o que escolhemos descobrir. Ou seja, pode ser que, por fatores desconhecidos, alguns alunos tenham optado por evitar certas estruturas que lhes eram difíceis, ou simplesmente tenham cometido determinados erros por fatores externos, como tensão, nervosismo, ansiedade, etc.

A quantidade de equívocos encontrados no nível C1 em ambas as etapas indica a fossilização de estruturas, que, apesar de preocupante, pode ser revertida. Para tanto, “requerem-se motivação (interna e externa) e o devido input à língua meta” como argumenta Ferreira (2020). O intuito do caderno pedagógico por nós desenvolvido é exatamente esse: chamar a atenção dos alunos para erros que talvez eles nem percebam que estão cometendo através de explicações bem-humoradas e jogos que proporcionem um momento lúdico, ressignificando a gramática como algo divertido e interessante.



Quadro 16. Artigo definido THE. Etapa 02.

Quantidade de erros
41

Exemplo de erros do grupo C1(2)

Produção dos alunos	Forma correta
1) Because the women didn't harass...	Because women didn't harass...
2) ... may not be for the men...	... may not be for men...
3) The people are exaggerating...	People are exaggerating...
4) The society judges...	Society judges...
5) ... I think the both...	... I think both...
6) ... on street...	... on the street...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Produção dos alunos	Forma correta
1) Because the women didn't harass...	Because women didn't harass...

2) ... may not be for the men...	... may not be for men...
3) The people are exaggerating...	People are exaggerating...
4) The society judges...	Society judges...
5) ... I think the both...	... I think both...
6) ... on street...	... on the street...

Critério linguístico – adição

Produção dos alunos	Forma correta
1) Because the women didn't harass...	Because women didn't harass...
2) ... may not be for the men...	... may not be for men...
3) The people are exaggerating...	People are exaggerating...
4) The society judges...	Society judges...
5) ... I think the both...	... I think both...

Critério linguístico – omissão

Produção dos alunos	Forma correta
6) ... on street...	... on the street...

A quantidade de erros em ambas as etapas da pesquisa foram bem aproximadas – Etapa 01, 35 erros e na Etapa 02, 41 erros. Ou seja, em ambos os grupos percebe-se a dificuldade quanto ao uso do pronome definido **THE** e também o alarmante número de fossilizações – 52 no total. Os pontos críticos repetem-se ao longo das etapas: **THE** people, **THE** both, **THE** men, **THE** man, **THE** woman e **THE** women; e denunciam não apenas as dificuldades dos alunos ou a influência da língua materna, mas as falhas na abordagem pedagógica, que deve ser repensada.

Critério comunicativo – local

Produção dos alunos	Forma correta
1) Because the women didn't harass...	Because women didn't harass...
2) ... may not be for the men...	... may not be for men...
3) The people are exaggerating...	People are exaggerating...
4) The society judges...	Society judges...
5) ... I think the both...	... I think both...
6) ... on street...	... on the street...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Produção dos alunos	Forma correta
1) Because the women didn't harass...	Because women didn't harass...
2) ... may not be for the men...	... may not be for men...
3) The people are exaggerating...	People are exaggerating...
4) The society judges...	Society judges...
5) ... I think the both...	... I think both...
6) ... on street...	... on the street...

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Produção dos alunos	Forma correta
1) Because the women didn't harass...	Because women didn't harass...
2) ... may not be for the men...	... may not be for men...
3) The people are exaggerating...	People are exaggerating...
4) The society judges...	Society judges...
5) ... I think the both...	... I think both...
6) ... on street...	... on the street...

Percebemos a importância da LC na formação docente para que os professores tenham acesso aos conceitos desse relevante ramo da Linguística Aplicada, e também a importância de pesquisas que avancem na relação teoria-prática, oferecendo exemplos de como aplicar as propostas na realidade, como nos esclarece Fernández (2003). Nosso trabalho pretende demonstrar os benefícios da AE e as possibilidades pedagógicas que ela traz para a sala de aula, tais como a (re)significação dos erros e/ou tratamento dos erros (FERREIRA, 2020)



Quadro 17. Conjugação verbal. Etapa 02.

Quantidade de erros
38

Exemplos de erros do grupo C1(2):

Produção dos alunos	Forma correta
1) .. feminine privilegie don't exist...	... feminine privilege doesn't exist...
2) ... the outsider observer concludes but don't know...	... the outsider observer concludes but doesn't know...
3) ... both suffers...	... both suffer...
4) People argues...	People argue...
5) People isn't...	People aren't...
6) All women deserves...	All women deserve...
7) In my opinion it don't have influence...	In my opinion it doesn't have influence...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação Critério gramatical – erro ortográfico

Produção dos alunos	Forma correta
3) ... both suffers...	... both suffer...
4) People argues...	People argue...
6) All women deserves...	All women deserve...

Critério gramatical – morfológico

Produção dos alunos	Forma correta
1) .. feminine privilegie don't exist...	... feminine privilege doesn't exist...
2) ... the outsider observer conclude but don't know...	... the outsider observer concludes but doesn't know...
3) ... both suffers...	... both suffer...
4) People argues...	People argue...
5) People isn't...	People aren't...
6) All women deserves...	All women deserve...
7) In my opinion it don't have influence...	In my opinion it doesn't have influence...

Critério gramatical – léxico-semântico

Produção dos alunos	Forma correta
1) .. feminine privilegie don't exist...	... feminine privilege doesn't exist...
2) ... the outsider observer conclude but don't know...	... the outsider observer concludes but doesn't know...
3) ... both suffers...	... both suffer...
4) People argues...	People argue...
5) People isn't...	People aren't...
6) All women deserves...	All women deserve...
7) In my opinion it don't have influence...	In my opinion it doesn't have influence...

Na Etapa 01 tivemos 24 erros contra 38 na Etapa 02, um aumento considerável de 58% de equívocos na conjugação de verbos. O curioso é perceber que, mais uma vez, a dificuldade concentrou-se na conjugação de verbos no presente, principalmente na terceira pessoa do singular. Os alunos ora utilizavam a conjugação no singular para sujeitos no plural – “People isn’t”, “women deserves”, “both suffers”; ora utilizavam conjugação no plural para 3ª pessoa do singular – “it don’t”, “the outsider observer conclude” e “femine privilegie don’t exist”.

Critério comunicativo – local

Produção dos alunos	Forma correta
1) .. feminine privilegie don't exist...	... feminine privilege doesn't exist...
2) ... the outsider observer conclude but don't know...	... the outsider observer concludes but doesn't know...
3) ... both suffers...	... both suffer...
4) People argues...	People argue...
5) People isn't...	People aren't...
6) All women deserves...	All women deserve...
7) In my opinion it don't have influence...	In my opinion it doesn't have influence...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Produção dos alunos	Forma correta
1) .. feminine privilegie don't exist...	... feminine privilege doesn't exist...
2) ... the outsider observer conclude but don't know...	... the outsider observer concludes but doesn't know...
3) ... both suffers...	... both suffer...
4) People argues...	People argue...
5) People isn't...	People aren't...
6) All women deserves...	All women deserve...
7) In my opinion it don't have influence...	In my opinion it doesn't have influence...

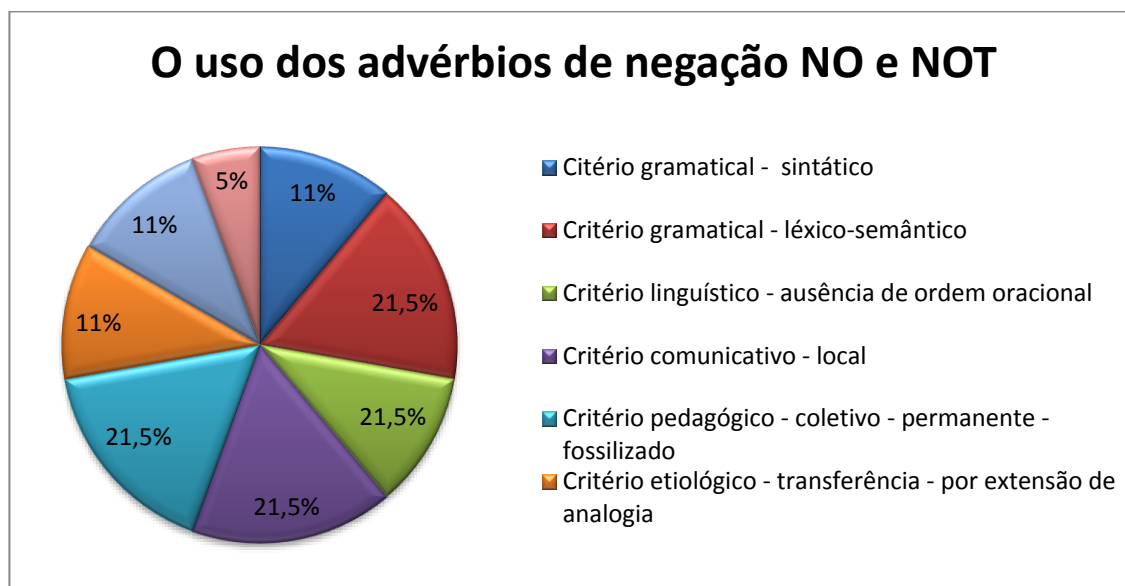
Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação

Produção dos alunos	Forma correta
1) .. feminine privilege don't exist...	... feminine privilege doesn't exist...
2) ... the outsider observer conclude but don't know...	... the outsider observer concludes but doesn't know...
3) ... both suffers...	... both suffer...
4) People argues...	People argue...
5) People isn't...	People aren't...
6) All women deserves...	All women deserve...
7) In my opinion it don't have influence...	In my opinion it doesn't have influence...

Algumas palavras podem ter contribuído para a ocorrência de erros, como o plural irregular “men”. Pode ser que a falta do acréscimo de S ao final da palavra tenha confundido o aluno quanto à conjugação ou talvez o aluno tenha

cometido um erro ortográfico e na intenção de escrever “man” tenha escrito “men”. Outra hipótese é a de que, por conta do menor número de mudanças morfológicas quando da conjugação dos verbos no presente – geralmente duas, contra seis para cada tempo verbal em português; os alunos tenham simplificado as regras de conjugação. A conjugação dos verbos no passado possui apenas uma conjugação para todos os pronomes pessoais, somando-se aos outros possíveis fatores que influenciaram na utilização equivocada da L2.

É interessante perceber que ao aprender um novo idioma os alunos criam hipóteses e regras para entender a nova língua e, muitas vezes, acabam fossilizando essas estruturas a ponto de não perceber que estão equivocados mesmo quando se deparam com uma estrutura contrária a que tenham formulado (DURÃO, 2004a). Em outros casos, muito seguros do nível que alcançaram, alguns aprendizes acabam desenvolvendo um elemento impeditivo da aprendizagem denominado Fenômeno Plateau, onde não se esforçam para a evolução do nível de aprendizado e acabam ficando estagnados (FERREIRA, 2020).



Quadro 18. O uso dos advérbios de negação NO e NOT. Etapa 02.

Quantidade de erros
03

Exemplo de erro do grupo C1(2):

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... this no exist...	... it doesn't exist...
2) For me no...	Not for me...
3) Not is not.	No is no.

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação**Critério gramatical – sintático**

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... this no exist...	... it doesn't exist...
2) For me no...	Not for me...

Critério gramatical – léxico-semântico

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... this no exist...	... it doesn't exist...
2) For me no...	Not for me...
3) Not is not.	No is no.

Critério linguístico – ausência de ordem oracional

Produção dos alunos	Forma correta
2) For me no...	Not for me...
3) Not is not.	No is no.

Os equívocos relacionados a advérbios de negação aconteceram apenas na etapa 02 da pesquisa, culminando em três no total. Apesar da baixa ocorrência, percebe-se mais uma vez a influência da língua materna quando os alunos acabam utilizando as mesmas estruturas do português para se expressar em inglês, como pode ser observado no exemplo 01 “this no exist”, em que vemos a omissão do verbo auxiliar **DOES** antes do advérbio **NO**; e na frase 02 “for me no”, onde o correto seria “not for me”, subentende-se que o aluno fez uma transferência de regras no intuito de dizer “para mim não”. Já no terceiro exemplo “not is not” houve uma generalização quanto ao uso do **NOT**,

comumente utilizado para depois de verbos para tornar a frase negativa e em expressões específicas, como “not for just anybody”.

Critério comunicativo – local

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... this no exist...	... it doesn't exist...
2) For me no...	Not for me...
3) Not is not.	No is no.

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... this no exist...	... it doesn't exist...
2) For me no...	Not for me...
3) Not is not.	No is no.

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... this no exist...	... it doesn't exist...
2) For me no...	Not for me...

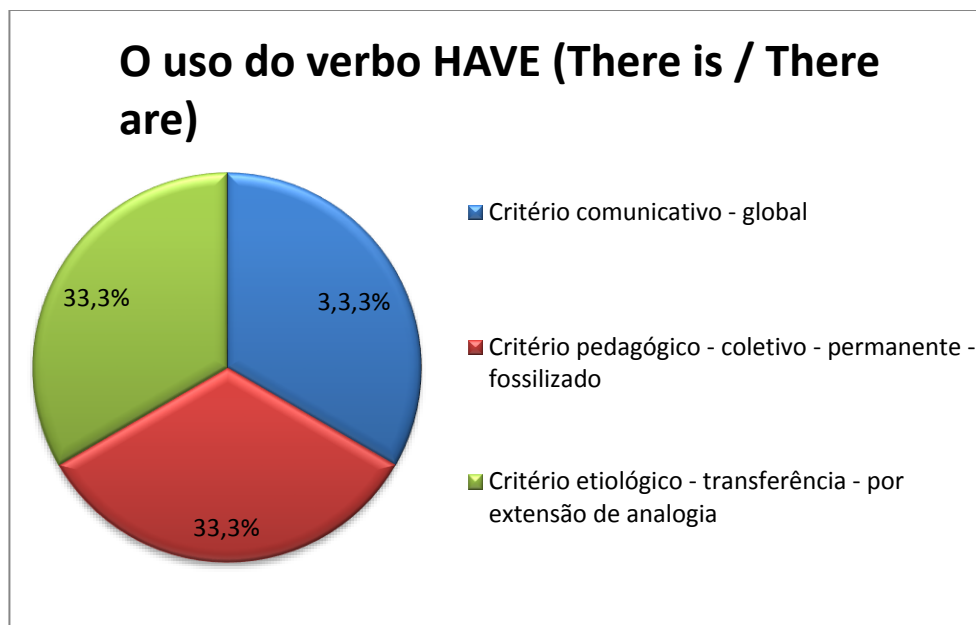
Critério etiológico – extralingístico – por simplificação

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... this no exist...	... it doesn't exist...
2) For me no...	Not for me...

Critério etiológico – extralingístico – por generalização

Produção dos alunos	Forma correta
3) Not is not.	No is no.

A transferência, que pode ser consciente, para remediar as carências identificadas pelo próprio aprendiz, ou inconsciente, quando envolve de fato a incorporação de elementos da LN ao sistema de IL do aprendiz (DURÃO, 2004a; SELINKER, 1994) é um fenômeno natural e inevitável no aprendizado de língua estrangeira. Ao entendermos que a progressão da IL é permanente, percebemos que os erros passam por uma sequência evolutiva, podendo então, ser desfossilizados, se associados a práticas pedagógicas que busquem conscientizar os alunos do que deve ser aprimorado e forneçam oportunidades para que eles testem as hipóteses internas da construção da sua IL.



Quadro 19. O uso do verbo HAVE. Etapa 02.

Quantidade de erros
03

Exemplo de erro do grupo C1(2):

Produção dos alunos	Forma correta
1) Have some persons...	There are some people
2) Have different concepts between men and women.	There are different concepts between men and women.
3) ... have a million reasons why man is more privileged.	... there are a million reasons why man is more privileged.

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério comunicativo – global

Produção dos alunos	Forma correta
1) Have some persons...	There are some people
2) Have different concepts between men and women.	There are different concepts between men and women.
3) ... have a million reasons why man is more privileged.	... there are a million reasons why man is more privileged.

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Produção dos alunos	Forma correta
1) Have some persons...	There are some people
2) Have different concepts between men and women.	There are different concepts between men and women.
3) ... have a million reasons why man is more privileged.	... there are a million reasons why man is more privileged.

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Produção dos alunos	Forma correta
1) Have some persons...	There are some people
2) Have different concepts between men and women.	There are different concepts between men and women.
3) ... have a million reasons why man is more privileged.	... there are a million reasons why man is more privileged.

A análise de dados mostra a fossilização de estruturas (mesmo em pequena escala) resultantes da influência da língua materna. Percebe-se a tentativa de transferir o verbo **TER**, que em português é utilizado informalmente para fazer referência à existência de algo, nos três exemplos produzidos pelos alunos. Na frase 1 “Have some persons” percebemos ainda o acréscimo de **S** ao final da palavra “persons”, provavelmente uma tentativa de produzir o plural de pessoa mediante a generalização de regras.

A princípio o erro pode parecer algo negativo, mas ele é tão natural como o próprio aprendizado (ANDRADE, 2011). Nosso cérebro aprende produzindo e testando hipóteses sobre a natureza do idioma (CORDER, 1967) que nem sempre correspondem à forma correta. Muitas vezes os alunos acabam não conseguindo identificar as suposições equivocadas autonomamente e é aí que a figura do docente se torna fundamental: ele deve ser o agente ressignificador de erros, não apenas fornecendo a forma correta, mas apresentando estratégias que levem o aluno a explorar novas e diferentes hipóteses, impedindo que os equívocos sejam incorporados ao repertório linguístico dos alunos e fossilizem.



Quadro 20. O uso do verbo DO. Etapa 02.

Quantidade de erros
06

Exemplos de erros do grupo C1(2):

Produção dos alunos	Forma correta
1) Yes, I agree.	Yes, I do.

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação**Critério gramatical – léxico-semântico**

Produção dos alunos	Forma correta
1) Yes, I agree.	Yes, I do.

Critério comunicativo local

Produção dos alunos	Forma correta
1) Yes, I agree.	Yes, I do.

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

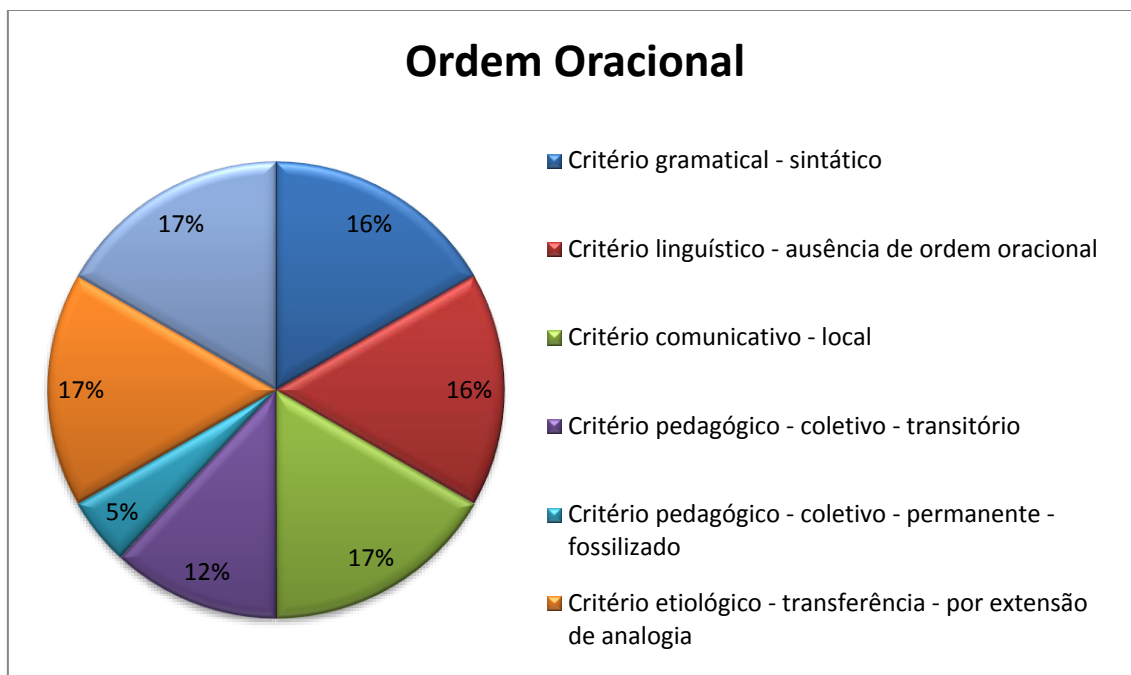
Produção dos alunos	Forma correta
1) Yes, I agree.	Yes, I do.

Critério etiológico – transferência por extensão de analogia

Produção dos alunos	Forma correta
1) Yes, I agree.	Yes, I do.

Tanto na etapa 01 quanto na etapa 02 percebemos que a maior dificuldade com relação ao uso do verbo auxiliar DO reside exatamente nas respostas curtas. Ou seja, além da omissão do verbo antes do advérbio de negação NOT e de seu uso para evitar repetição de verbos (mencionados na seção O uso dos advérbios de negação NO e NOT da etapa 01), os alunos também acabam tendo dificuldade em utilizá-lo em respostas curtas. A pergunta “Do you agree” presente em três das sete questões abertas entregues aos alunos contribuiu para que pudéssemos detectar esse lapso na interlíngua dos aprendizes.

Além da influência da língua materna – perceptível na tentativa dos alunos, ao dizer “Yes, I agree”, existem outros fatores que contribuem para a fossilização de estruturas linguísticas, tais como: características individuais do aprendiz, afinidade entre o aluno e a LE, metodologia e/ou método utilizado pelos professores (DURÃO, 2000). Apesar de não ter condições para modificar certas peculiaridades intrínsecas de cada estudante, o professor pode – e deve – utilizar recursos para aprimorar o método utilizado para ensinar seus alunos. A coleta de e análise de erros na produção dos alunos é uma poderosa ferramenta para a identificação de lacunas em sua abordagem pedagógica.



Quadro 21. Ordem Oracional. Etapa 02.

Quantidade de erros
02

Exemplos de erros do grupo C1(2):

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... context historic...	... historical context...
2) ... people sexist...	... sexista people...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... context historic...	... historical context...
2) ... people sexist...	... sexista people...

Critério linguístico – ausência de ordem oracional

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... context historic...	... historical context...
2) ... people sexist...	... sexista people...

Critério comunicativo – local

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... context historic...	... historical context...
2) ... people sexist...	... sexista people...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... context historic...	... historical context...
2) ... people sexist...	... sexista people...

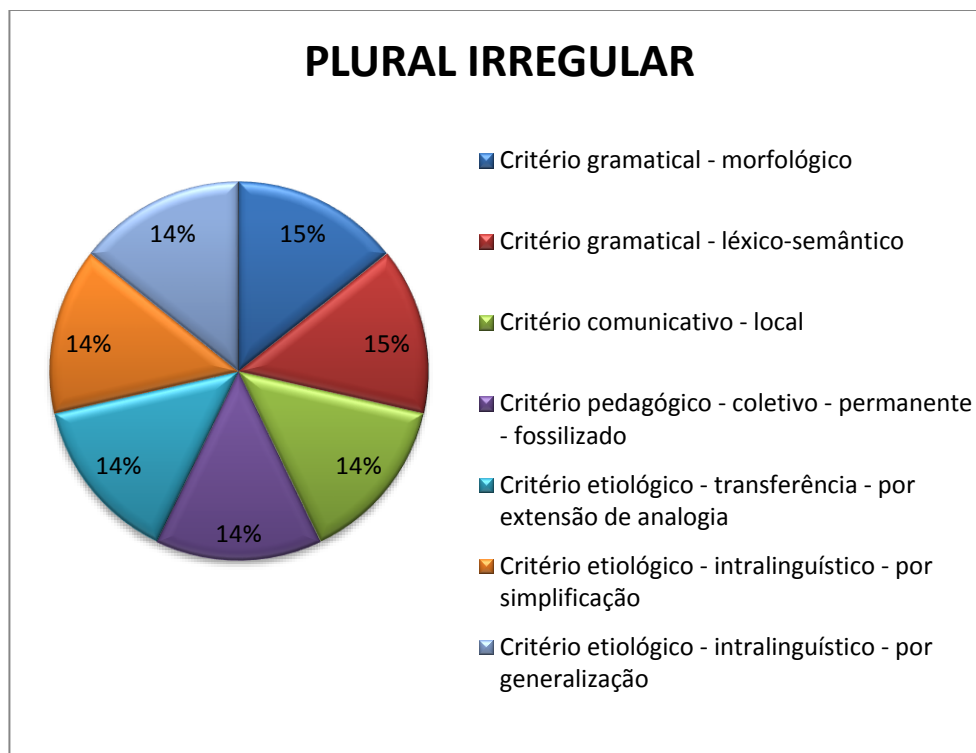
Critério etiológico – transferência – por extensão de analogia

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... context historic...	... historical context...
2) ... people sexist...	... sexista people...

Critério intralinguístico – por simplificação

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... context historic...	... historical context...
2) ... people sexist...	... sexist people...

Tanto o grupo C1(2) quanto o grupo C1(1) tiveram baixa ocorrência de erros na categoria de ordem oracional: apenas 02. O pequeno número de equívocos, quando contrastado com outras categorias – o uso do pronome indefinido THE obteve 41 resultados – demonstra que o conteúdo foi assimilado pela maioria dos alunos. A influência da língua materna e fatores internos podem ter colaborado para a ocorrência de erros. Nota-se que nas duas frases acima a transferência de regras da língua mãe, na qual utilizamos o adjetivo antes do substantivo. Entendemos que os erros detectados culminam em estruturas fossilizadas pelo aluno, uma vez que foram produzidas pelo mesmo indivíduo, descartando a possibilidade de ter sido resultado de nervosismo, cansaço, dentre outros fatores.



Quadro 22. Plural irregular. Etapa 02.

Quantidade de erros
29

Exemplos de erros do grupo C1(2):

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... persons ...	People
3) ... peoples...	People
4) ... womens...	Women
5) ... womans ...	Woman / women

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Critério gramatical – morfológico

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men

2) ... persons ...	People
3) ... peoples...	People
4) ... womens...	Women
5) ...womans ...	Woman / women

Critério gramatical – léxico-semântico,

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... persons ...	People
3) ... peoples...	People
4) ... womens...	Women
5) ...womans ...	Woman / women

Vemos que as palavras utilizadas de maneira equivocada são praticamente as mesmas em ambas as etapas da pesquisa, exceto pela palavra “life”, no caso utilizada como “lifes”, que não apareceu na fase 02 da coleta de dados. O acréscimo do **S** culmina na simplificação de regras, uma vez que o plural em inglês nem sempre ocorre pelo acréscimo dessa letra, como é o caso de “person”. A generalização de regras ocorre quando os alunos acabam negligenciando o plural irregular, apenas acrescentando o **S** ao final dos substantivos.

Critério comunicativo – local

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... persons ...	People
3) ... peoples...	People
4) ... womens...	Women
5) ...womans ...	Woman / women

Critério pedagógico - coletivo - permanente – fossilizado

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... persons ...	People
3) ... peoples...	People

4) ... womens...	Women
5) ...womans ...	Woman / women

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... persons ...	People
3) ... peoples...	People
4) ... womens...	Women
5) ...womans ...	Woman / women

Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação

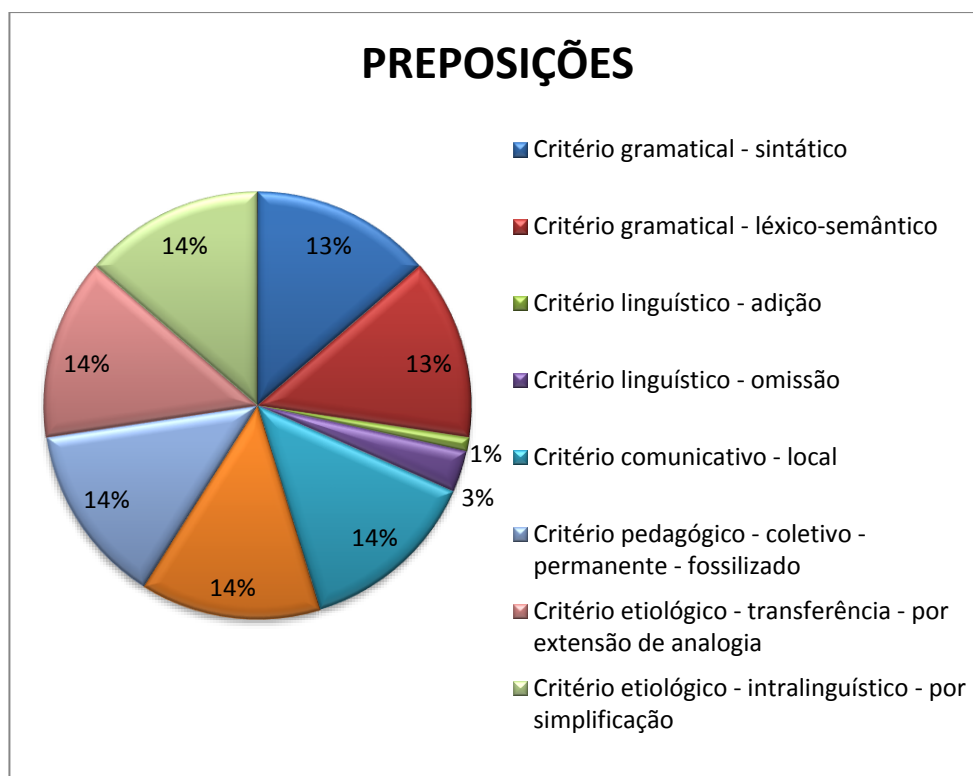
Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... persons ...	People
3) ... peoples...	People
4) ... womens...	Women
5) ...womans ...	Woman / women

Critério etiológico – intralinguístico – por generalização

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... mens...	Men
2) ... persons ...	People
3) ... peoples...	People
4) ... womens...	Women
5) ...womans ...	Woman / women

A etapa 02 identificou 26 erros contra 11 da etapa 01. Não sabemos ao certo justificar o porquê do aumento de erros na categoria **PLURAL IRREGULAR** entre um grupo e outro, mas os equívocos nessa fase do aprendizado (nível C1) demonstra a fossilização de estruturas que poderiam ter sido evitadas mediante a preparação de materiais que fossem de encontro às necessidades dos alunos permitindo poupar tempo e diminuir a vitalidade dos erros fossilizados (DURÃO, 2004b). Nessa seara o erro demonstra ser um

importante agente dentro do processo de aquisição de L2, permitindo entender como o aprendizado acontece. Assim, entendemos que a AE ocupa um importante papel, auxiliando pesquisadores e profissionais da área a entender porque o equívoco acontece e como evitá-lo.



Quadro 23 Preposições. Etapa 02.

Quantidade de erros
26

Exemplos de erros do grupo C1(2):

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... use this for apologize...	... use this to apologize...
2) ...is impossible happen...	... is impossible to happen...
3) talked with her...	... talked to her...
4) ... influence on these situations...	... influence in these situations...
5) ... laugh of this kind of joke...	... laugh at this kind of joke...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar

um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação
Critério gramatical – sintático

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... use this for apologize...	... use this to apologize...
2) ...is impossible happen...	... is impossible to happen...
3) talked with her...	... talked to her...
4) ... influence on these situations...	... influence in these situations...
5) ... laugh of this kind of joke...	... laugh at this kind of joke...

Critério gramatical – Léxico-semântico

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... use this for apologize...	... use this to apologize...
2) ...is impossible happen...	... is impossible to happen...
3) talked with her...	... talked to her...
4) ... influence on these situations...	... influence in these situations...
5) ... laugh of this kind of joke...	... laugh at this kind of joke...

Critério linguístico – adição

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... use this for apologize...	... use this to apologize...
2) ...is impossible happen...	... is impossible to happen...
3) talked with her...	... talked to her...
4) ... influence on these situations...	... influence in these situations...
5) ... laugh of this kind of joke...	... laugh at this kind of joke...

Critério linguístico – omissão

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... use this for apologize...	... use this to apologize...
2) ...is impossible happen...	... is impossible to happen...
3) talked with her...	... talked to her...
4) ... influence on these situations...	... influence in these situations...

5) ... laugh of this kind of joke...	... laugh at this kind of joke...
--------------------------------------	-----------------------------------

Os grupos C1(1) e C1(2) apresentaram exatamente a mesma quantidade de erros na categoria preposições: 26. Interessante perceber que o grupo A2 teve número muito inferior de erros – 15 – o que nos leva a pensar nas seguintes hipóteses: 1) pode ser que, por terem um nível mais elementar, os alunos de nível A2 não estejam muito familiarizados com expressões que utilizem preposições, fazendo baixo uso das mesmas e, conseqüentemente, obtendo menor incidência de equívocos; 2) talvez os alunos de nível avançado, já muito seguros de sua performance, acabem tendo a falsa impressão de que não precisam mais avançar, e acabam fossilizando estruturas equivocadas, característica do fenômeno Plateau (DURÃO, 2004a). Ou seja, o excesso de confiança pode ter ocasionado os erros e comprometido a eficácia dos inputs do professor; 3) a abordagem feita pela trio docente – material didático – metodologia acabou não surtindo os efeitos esperados; 4) a influência da língua mãe pode acabar prevenindo o aprendizado de L2.

Critério pedagógico – coletivo – transitório

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... use this for apologize...	... use this to apologize...
2) ...is impossible happen...	... is impossible to happen...
3) talked with her...	... talked to her...
4) ... influence on these situations...	... influence in these situations...
5) ... laugh of this kind of joke...	... laugh at this kind of joke...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... use this for apologize...	... use this to apologize...
2) ...is impossible happen...	... is impossible to happen...
3) talked with her...	... talked to her...
4) ... influence on these situations...	... influence in these situations...
5) ... laugh of this kind of joke...	... laugh at this kind of joke...

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... use this for apologize...	... use this to apologize...
2) ...is impossible happen...	... is impossible to happen...
3) talked with her...	... talked to her...
4) ... influence on these situations...	... influence in these situations...
5) ... laugh of this kind of joke...	... laugh at this kind of joke...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... use this for apologize...	... use this to apologize...
2) ...is impossible happen...	... is impossible to happen...
3) talked with her...	... talked to her...
4) ... influence on these situations...	... influence in these situations...
5) ... laugh of this kind of joke...	... laugh at this kind of joke...

Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... use this for apologize...	... use this to apologize...
2) ...is impossible happen...	... is impossible to happen...
3) talked with her...	... talked to her...
4) ... influence on these situations...	... influence in these situations...
5) ... laugh of this kind of joke...	... laugh at this kind of joke...

No exemplo número 3 “I talked with her” percebemos a transferência de estruturas da LM para a L2. A AE beneficia o aprendizado ao comparar as estruturas da LM e da língua alvo, fornecendo aos alunos e educadores subsídios para entender os momentos em que a língua nativa pode ser uma aliada e quando ela dificultar o aprendizado, revelando “os elementos aos quais devemos dar maior ênfase nos processos de ensino de línguas e indicam de que maneira isso pode ser feito.” (FERREIRA, 2007, p. 33). Lado (1957) nos esclarece que a transferência ocorre de modo muito sutil, e muitas vezes o aluno nem se dá conta de que ela acontece, ou seja, a preparação de materiais didáticos mais apropriados às necessidades dos alunos ajuda a poupar tempo e diminuir a

vitalidade dos erros fossilizados (DURÃO, 2004b). A elaboração de nosso caderno pedagógico pretende inserir-se nesta seara, conscientizando os alunos de erros dos quais provavelmente nem estejam cientes.



Quadro 24. Pronome objeto. Etapa 02.

Quantidade de erros
02

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... happen with they...	... happen to them...
2) ... with they...	... with them...

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... happen with they...	... happen to them...
2) ... with they...	... with them...

Critério comunicativo – local

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... happen with they...	... happen to them...
2) ... with they...	... with them...

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... happen with they...	... happen to them...
2) ... with they...	... with them...

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... happen with they...	... happen to them...
2) ... with they...	... with them...

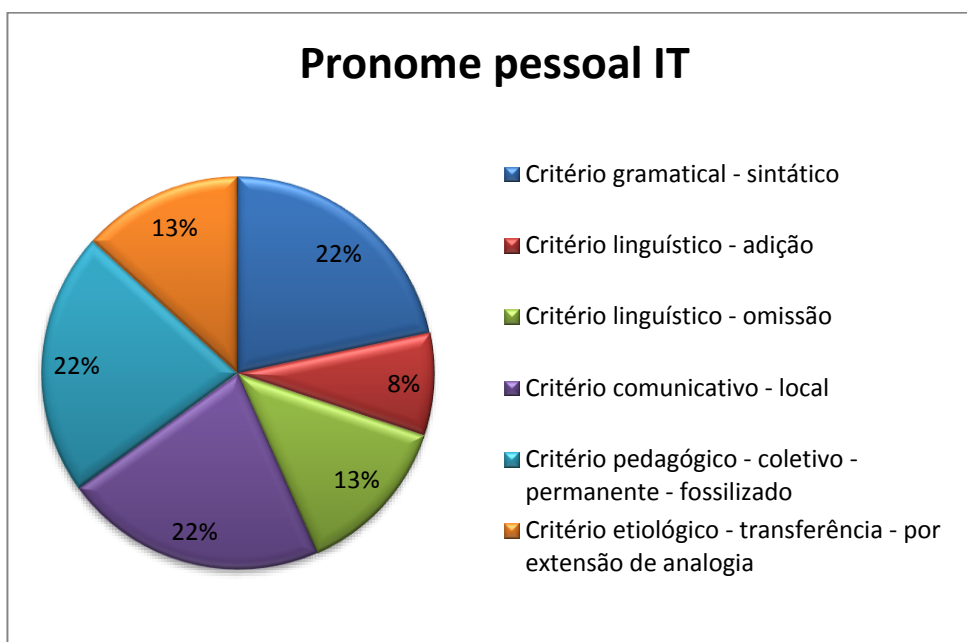
Critério etiológico – intralinguístico – por simplificação

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... happen with they...	... happen to them...
2) ... with they...	... with them...

Na frase número 1 “... happen with them...” observa-se que houve uma tentativa de dizer “acontece com eles”, explicando assim a utilização tanto do pronome pessoal no lugar do pronome objeto quanto da preposição “with” ao invés de “to”. Situações como essa são comuns no aprendizado de L2, uma vez que, como nos elucida Durão (2004b) a LM é o solo sobre o qual os aprendizes constroem qualquer LE.

Apesar da pequena ocorrência de erros por parte do grupo C1(2) – apenas 02 – nessa segunda etapa da pesquisa, é possível identificar a fossilização de determinadas estruturas (pronome pessoal) em detrimento do uso correto do idioma (pronome objeto). O que ocorre é que, independentemente das explicações recebidas, alguns alunos acabam cristalizando certos equívocos e

isso em grande parte é devido à interferência da LM sobre a LE (DURÃO; SCHARDOSIM, 2011).



Quadro 25. Pronome pessoal IT. Etapa 02.

Quantidade de erros
18

Exemplos de erros do grupo C1(1):

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... that it's how the supreme court...	... that is how the supreme court...
2) They think is only a joke.	They think it is only a joke.
3) ...embarrassed about.	... embarrassed about it.

Alguns dos erros encontrados na produção dos alunos eram idênticos ou muito similares. Assim, optamos por omitir do quadro erros repetidos e destacar um exemplo entre erros que eram muito próximos para tornar a leitura dos dados mais eficiente.

Exemplos de erros mediante a classificação

Critério gramatical – sintático

Produção dos alunos	Forma correta
---------------------	---------------

1) ... that it's how the supreme court...	... that is how the supreme court...
2) They think is only a joke.	They think it is only a joke.
3) ...embarrassed about.	... embarrassed about it.

Critério linguístico – omissão

Produção dos alunos	Forma correta
2) They think is only a joke.	They think it is only a joke.
3) ...embarrassed about.	... embarrassed about it.

Critério linguístico – adição

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... that it's how the supreme court...	... that is how the supreme court...

O pronome IT configura-se como uma verdadeira incógnita para os alunos, seja como sujeito oculto ou pronome objeto. Tanto na primeira como na segunda etapa da pesquisa foram identificados uma quantidade considerável de erros (25 e 18 respectivamente) principalmente relacionadas à omissão do pronome, como podemos observar nos exemplos 2 e 3. Ao analisar a produção dos alunos o docente acaba identificando aspectos importantes na interlíngua do aprendiz, podendo direcionar as aulas, possibilitando a conscientização dos alunos acerca dos erros que, em muitos dos casos, ele nem percebe que está cometendo.

Critério comunicativo – local

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... that it's how the supreme court...	... that is how the supreme court...
2) They think is only a joke.	They think it is only a joke.
3) ...embarrassed about.	... embarrassed about it.

Critério pedagógico – coletivo – permanente – fossilizado

Produção dos alunos	Forma correta
----------------------------	----------------------

1) ... that it's how the supreme court...	... that is how the supreme court...
2) They think is only a joke.	They think it is only a joke.
3) ...embarrassed about.	... embarrassed about it.

Critério etiológico – transferência – extensão por analogia

Produção dos alunos	Forma correta
1) ... that it's how the supreme court...	... that is how the supreme court...
2) They think is only a joke.	They think it is only a joke.
3) ...embarrassed about.	... embarrassed about it.

Os erros permitem que o professor saiba quais conteúdos o aluno já assimilou e quais precisam ainda ser trabalhados. Assim, o modelo de AE busca explicar os erros dentro do processo de aprendizagem no intuito de conceber métodos que permitam o melhor desenvolvimento da L2, auxiliando na abordagem do como e quando corrigir (DURÃO; CANATO 2013 apud SANTOS, 2018), permitindo também que o professor avalie suas próprias técnicas (Durão, 2004a), aperfeiçoando-as para que possam ir de encontro às necessidades dos alunos.

3.3.1 Conclusão Da Análise De Dados Da Etapa 2

Na segunda etapa da pesquisa, a análise de erros do grupo C1(2) revelou que os pontos de dificuldade dos alunos coincidem em quase 90% dos casos: apenas os advérbios NO/NOT, Collocations e os pronomes possessivos acabaram não coincidindo nos três grupos pesquisados – A2, C1(1) e C1(2). As demais categorias repetem-se ao longo das análises, evidenciando que, além de ter que lidar com as dificuldades intrínsecas à aquisição de um novo idioma, tais quais: interferência da língua mãe (DURÃO, 2004a), o Fenômeno Plateau (FERREIRA, 2019), características individuais do aprendiz (identificação com o conteúdo, motivação, lacunas na própria LM (DURÃO, 2000); o professor deve

estar atento aos erros dos alunos de modo a fazer modificações necessárias na metodologia, material didático e input, conscientizando os alunos de erros dos quais, muitas vezes, eles nem se dão conta (FERREIRA, 2007).

Férnandez (2004) nos esclarece que os erros são inevitáveis e a busca por pontos em comum e divergentes entre os idiomas materno e estrangeiro é inconsciente. Sabendo que esse contato ocorrerá, o professor pode inclusive utilizar a LM como ponto de partida no ensino de determinados elementos da LE.

A análise dos erros dos alunos deve ser feita ao longo do processo de aprendizado para que o docente consiga identificar quais elementos ele deve dar mais ênfase e quais já foram internalizados pelos alunos (FERREIRA, 2007). O papel do professor nesse tocante é fundamental: ele tem o papel de agente ressignificador de erros, não apenas fornecendo a forma correta, mas apresentando estratégias que levem o aluno a explorar novas e diferentes hipóteses, impedindo que os equívocos sejam incorporados ao repertório linguístico dos alunos e fossilizem.

Durão (2004b) nos alerta para o fato de que muitos dos erros cometidos pelos alunos poderiam ser minimizados na preparação de materiais que fossem de encontro às necessidades dos alunos, permitindo poupar tempo e diminuir a vitalidade dos erros fossilizados. Ou seja, a fossilização de estruturas, apesar de preocupantes, pode ser revertida mediante “motivação (interna e externa) e o devido input à língua meta, como esclarece Ferreira (2020).

Entendemos que a AE ocupa um importante papel, auxiliando pesquisadores e profissionais da área a entender porque o equívoco acontece e como evitá-lo, fornecendo aos alunos e educadores subsídios para entender os momentos em que a língua nativa pode ser uma aliada e quando ela dificultar o aprendizado, revelando “os elementos aos quais devemos dar maior ênfase nos processos de ensino de línguas e indicam de que maneira isso pode ser feito.” (FERREIRA, 2007, p. 33). Ao avaliar os erros dos alunos, a AE permite que o professor avalie as próprias técnicas, aperfeiçoando-as, diminuindo assim as lacunas nas estratégias adotadas tanto pelo professor (DURÃO, 2004a), quando do material didático e da metodologia.

O que ocorre é que, independentemente das explicações recebidas, alguns alunos acabam cristalizando certos equívocos e isso em grande parte é devido à interferência da LM na LE (DURÃO; SCHARDOSIM, 2011). O intuito do

caderno pedagógico por nós desenvolvido é exatamente esse: chamar a atenção dos alunos para erros que talvez eles nem percebam que estão cometendo por meio de explicações bem-humoradas e jogos que proporcionem um momento lúdico, ressignificando a gramática como algo divertido e interessante. Nosso trabalho pretende demonstrar os benefícios da AE e as possibilidades pedagógicas que ela traz para a sala de aula, tais como a (re)significação dos erros e/ou tratamento dos erros (FERREIRA, 2020).

3.4 ETAPA 3 – DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO

Após a análise dos erros das Etapas 01 e 02 da pesquisa, chegamos ao número de 11 erros coincidentes entre os grupos A21, C1(1) e C1(2), sendo eles:

- 1) Apóstrofo para possessivo (utilização do OF);
- 2) Artigo indefinido A/AN;
- 3) Artigo definido THE;
- 4) Conjugação de verbo;
- 5) O uso do verbo HAVE (no lugar de THERE IS, THERE ARE)
- 6) O uso do verbo DO;
- 7) Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.)
- 8) Plural irregular
- 9) Preposições;
- 10) Pronome objeto;
- 11) Pronome pessoal IT.

Para o desenvolvimento de nosso caderno pedagógico intitulado “É errando que se aprende – explicações, atividades e jogos para você ficar fera no inglês” foram contratados dois profissionais: um diagramador e uma ilustradora. Após a elaboração de explicações, atividades e jogos para cada uma das categorias de palavras, os mesmos foram enviados aos profissionais para início do processo criativo.

O pensamento inicial era produzir um material contendo os 11 itens acima citados, porém, à medida que os capítulos eram finalizados, o orçamento acabou sendo muito maior que o esperado, e, diante dessa situação, optamos por manter apenas 05 das categorias iniciais, sendo elas: 1) artigo definido THE, 2) plural irregular, 3) pronome pessoal IT, 4) preposições e 5) o uso do verbo HAVE.

O norte de nossa se deu pelos ítems com maior incidência de erros: artigo definido THE (41 erros); Plural irregular (29 erros); Preposições (26 erros); Pronome pessoal IT (18 erros).

Ressaltamos que a categoria “conjugação de verbo” (38 erros) acabou sendo substituída pelo ítem “o uso do verbo HAVE” (03 erros) por questões criativas e de prazo: a ilustradora ainda não havia finalizado os desenhos para o capítulo “conjugação de verbo”, optando por priorizar o ítem “o uso do verbo HAVE”, alegando ter tido mais facilidade para desenvolver as ilustrações. Por pretendermos pilotar o produto educacional, decidimos que a inclusão desse capítulo seria feita em oportunidades futuras.

O caderno pedagógico foi desenvolvido entre os meses de março, abril e maio, onde chegou-se à versão final contendo 66 páginas após correções e sugestões da orientadora. Optamos por layout e linguagem direta e com um toque de humor no intuito de tornar a leitura mais prazerosa e dinâmica. A ideia era fugir dos moldes da maioria dos livros didáticos – especialmente os de gramática, com ar austero e formal, fornecendo um material atraente e jovial. Incluímos nos exemplos traduções dos termos e explicações em português para facilitar o entendimento de alunos em nível iniciante, democratizando o material. Apesar de não termos tido a oportunidade de pilotar o material com alunos do nível A2, o intuito é que esse caderno possa ser utilizado no futuro em outros contextos, com diferentes níveis.

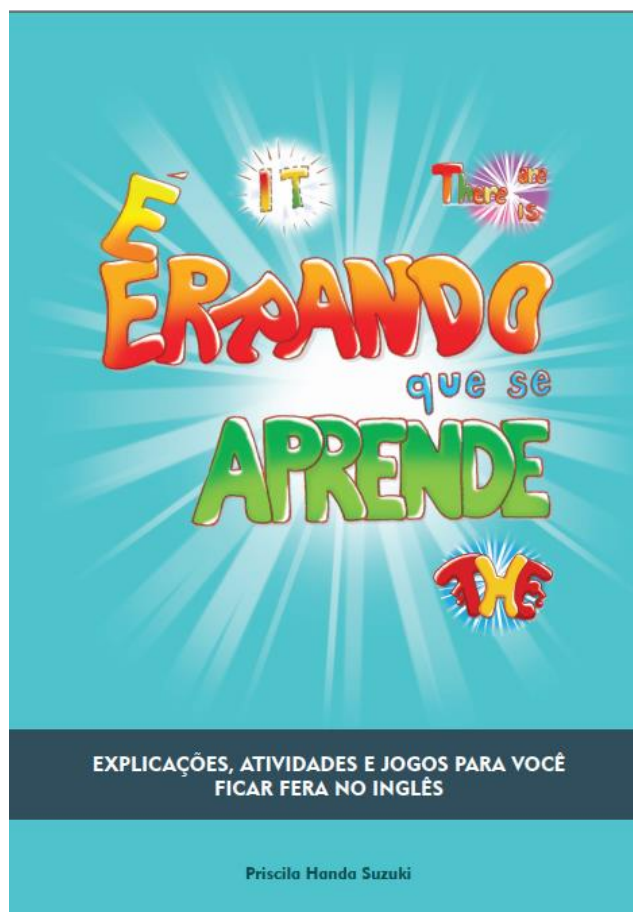


Figura 01. Capa do caderno pedagógico.

COMO UTILIZAR

Para coisas específicas

- Michael Jackson is **THE** king of pop music.
Michael Jackson é o rei da música pop.

COMO NÃO UTILIZAR

Antes do nome próprio:

ERRADO: I talked to **THE** Denise about the party.

CORRETO: I talked to Denise about the party.

Eu conversei com a Denise a respeito da festa.

Figuras 02 e 03. Explicações com tradução.

A inclusão de atividades e jogos foi feita por corroborarmos com a colocação de Corder (1967) de que a mera provisão da forma correta não é suficiente para conscientizar os alunos dos equívocos e leva-los ao aprendizado de determinadas estruturas. Assim, pretendeu-se criar um ambiente favorável para que o aluno testasse suas hipóteses sobre a língua, fornecendo campo fértil para o desenvolvimento de sua IL.

Nesse tocante, Ferreira (2020) esclarece que a fossilização de erros pode ser revertida mediante a motivação (interna e externa) e o devido input da língua meta. Nosso caderno pedagógico pretende ir de encontro com essa afirmativa, potencializando o aprendizado mediante o uso de atividades prazerosas.

Buscamos retratar as dificuldades dos alunos de um modo bem-humorado, e tanto a seleção das ilustrações quando dos títulos dos capítulos transparecem essa escolha:

1. É COM THE OU SEM THE



Figura 04. Capítulo 01.

2. O PLURAL QUE TE DESREGULA



Figura 05. Capítulo 02.

3. O PRONOME RENEGADO



Figura 06. Capítulo 03.

4. TEMIDAS PREPOSIÇÕES



Figura 07. Capítulo 04.

5. TO HAVE OR NOT TO HAVE



Figura 08. Capítulo 05.

A configuração geral dos capítulos apresenta as seguintes seções: Como Utilizar (exemplos de uso das categorias), Como Não Utilizar (alertas sobre erros comuns), um texto elucidativo relacionando as seções anteriores, Mãos à Obra (com atividades para a prática do leitor), para atividades fechadas, soma-se ainda a seção: É Corrigindo que se aprende, e por último É jogando que se aprende (jogos impressos para serem destacados e instruções para praticar o conteúdo das unidades).

Alguns capítulos contam com atividades abertas (É com THE ou sem THE, O Plural que te Desregula, Temidas Preposições) às quais foram acrescentadas em nota de rodapé a opção de poder enviar a produção finalizada para correção por um profissional da área – no caso eu – para feedback através de e-mail. As atividades abertas foram elaboradas com temas como amizade, música e suicídio, no intuito de seguir a mesma linha de raciocínio das atividades anteriores: promover a produção escrito em conjunto com a reflexão de questões culturais e sociais.

O jogo relacionado ao primeiro capítulo “É com THE ou sem THE” é formado por 20 cartas ilustradas e acompanhadas das seguintes palavras: city, Brazil, man, women, people, king, home, school, Africa, Amazon river, USA, Michael Jackson, End, King of Pop, police, moon, best book in the world, Great Wall of China, people in my neighborhood, world. Divididos em grupos, os alunos devem dizer a palavra escrita em branco na carta e o adversário deve repetir a palavra, caso acredite que ela não seja utilizada com THE ou repetir a palavra acrescida de THE. A resposta está escrita na cor preta na parte inferior da carta. Quem acertar marca um ponto. Vence quem fizer mais pontos.



Figura 09. Cartas referentes ao jogo da unidade 01. Frente.

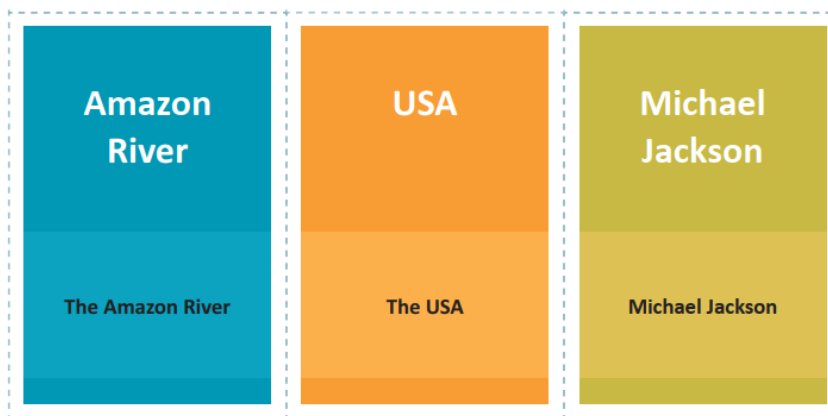


Figura 10. Cartas referentes ao jogo da unidade 01. Verso.

Para a unidade 02 “O plural que te desregula” foram elaboradas 23 cartas com exemplos de plural irregular apresentados na explicação da unidade, sendo eles: knife – knives, leaf – leaves, man – men, mouse – mice, parenthesis – parentheses, person – people, potato – potatoes, quis – quizzes, shrimp – shrimp, series – series, thief – thieves, tooth – teeth, wife – wives, Wolf – wolves, woman – women, child – children, curriculum – curricula, crisis – crises, die – disse, fish – fish, foot – feet, half – halves, hero, heroes. Divididos em grupos, os alunos devem falar a palavra em branco e o adversário deve escrever a forma plural no quadro. Ao acertar, o grupo ganha 01 ponto, vence quem fizer mais pontos.



Figura 11. Cartas referentes ao jogo da unidade 02. Frente.



Figura 12. Cartas referentes ao jogo da unidade 02. Verso.

Para a unidade 03 “O Pronome Renegado” desenvolvemos 10 cartas acompanhadas de ilustrações – ora para auxiliar nas perguntas (imagem () e ()), ora com objetivos estéticos (imagem () e ()) e perguntas que levem os alunos a utilizarem o pronome pessoal IT, sendo elas: Is it a beautiful woman?; Is pizza your favorite food?; Is it disgusting? Is it a beautiful car?; Is this your dream trip?; What time is it now?; Is it raining now?; What is the weather like?; Is it a super hero?; Is it Spider Man?. Divididos em grupos, cada equipe deve perguntar o que está na carta selecionada (parte superior da carta) e a equipe adversária deve responder utilizando o pronome pessoal IT. Caso a resposta esteja certa (confirmar na parte inferior da carta), a equipe recebe um ponto. Vence quem ganhar mais pontos.



Figuras 13, 14, 15 E 16. Cartas referentes ao jogo da unidade 03. Frente e Verso.

No capítulo “Temidas preposições” optamos pela criação de um Bingo diferenciado: os alunos marcam os itens sorteados, devendo preenchê-los com a preposição correta. A cartela completa só será aceita caso o aluno tenha preenchido os itens apropriadamente. Os jogadores podem optar por diferentes jogadas: cartela cheia, linha horizontal, linha vertical, ficando a critério dos

participantes. O jogo é composto por 12 cartelas diferentes para os jogadores e uma cartela grande para ser recortada e utilizada por quem irá cantar o bingo.

Bingo Caller's Card							
Go __ school	Thanks __ you	Talk __ me	Listen __ him	Used __ work	Perfect __ you	Important __ me	Happy __ you
Work __ 10 years	Cook __ me	__ the morning	__ the afternoon	__ October	__ Miami	__ this book	__ Friday
__ New Year's Eve	__ the floor	__ my mind	__ vacation	Because __ you	Lots __ people	Part __ me	Kind __ movie
Out __ control	__ 9 p.m.	__ school	Good __ soccer	Laugh __ me	Smile __ you		

Figura 17. Bingo caller's card. Referente a unidade 04.

Preposition Bingo!				Preposition Bingo!			
Lots __ people	__ October	Used __ work	Thanks __ you	__ 9 p.m.	Go __ school	__ this book	Perfect __ you
Important __ me	Perfect __ you	Kind __ movie	Smile __ you	Important __ me	Thanks __ you	__ vacation	Out __ control
Cook __ me	__ school	Happy __ you	__ Miami	__ Friday	Used __ work	Talk __ me	__ school
__ vacation	__ the floor	__ this book	Laugh __ me	__ Miami	Happy __ you	__ New Year's Eve	Cook __ me

Figuras 18 E 19. Cartela de bingo para participantes. Referente a unidade 04.

A última unidade do caderno pedagógico “To have or not to Have” conta com 18 cartas para um jogo da memória diferenciado: ao invés de encontrar uma carta idêntica, o jogador deve encontrar uma carta azul contendo o início da frase e outra rosa com o restante da frase. Os pares configuram-se da seguinte forma: There is / a school in front of my house. It is very big.

Is there / a backyard in your house.

There isn't / anything I can do to help. Sorry.

There are / people who do not understand English.

Are these / any chocolate cakes in the kitchen?

There aren't / as many students as before. What a shame.

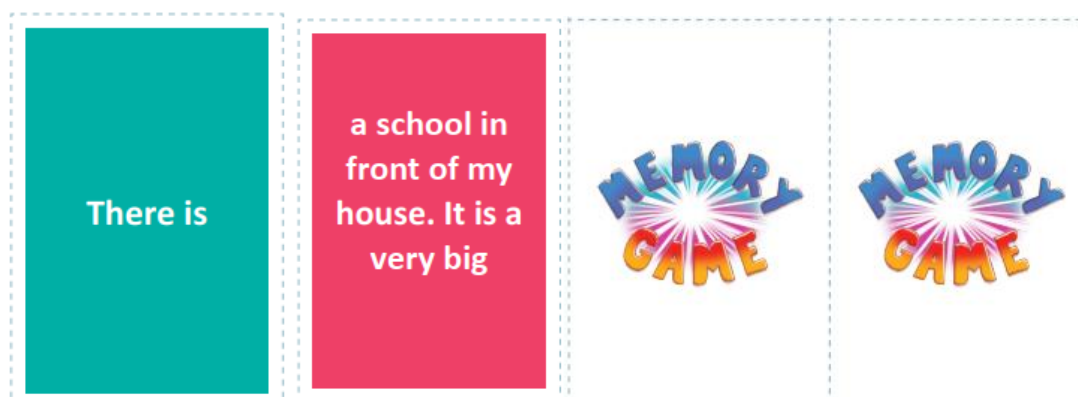
Have / a coffee and kust relax.

Has / anyone heard about Lucy?

Have / a break after 01 hour of exercise. Excessive workout is unhealthy.

Has / any book impacted you so far?

O participante que encontrar mais “pares” vence.



Figuras 20, 21, 22 e 23. Memory game referente ao capítulo 05.

3.5 ETAPA 4 – WORKSHOP COM A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DESENVOLVIDO

Após a finalização do caderno pedagógico, conversamos com os alunos participantes da etapa 02 da pesquisa para decidir a data para o encontro. Por questões práticas (os alunos não tinham disponibilidade para vir em mais de um dia) optamos por um único encontro de 4 horas, com um intervalo de 30 minutos para coffee break. O encontro, realizado em 27 de julho de 2019 na escola onde atuo – com a devida autorização da proprietária, contou integralmente com os 15 participantes da Etapa 2.

Percebemos que o layout foi bem recebido, sendo elogiado e comentado entre os participantes: “Olha o IT, tá chorando!”, “Nossa, que bonito o livro.”. A divisão das seções também facilitou a consulta dos alunos durante as atividades (escritas e jogos). Após as elucidações de cada capítulo, eram feitas as atividades escritas e em seguida os jogos.

O efeito dos jogos foi além do esperado: os alunos ficavam ansiosos para saber qual seria o próximo jogo. Alguns alunos folhavam o exemplar do nosso produto educacional, como que encantados com o conteúdo. Foram três horas de explicações, atividades e jogos, e uma hora para a atividade diagnóstica final. Sentimos a necessidade de aplicar a mesma, apesar das atividades escritas presentes dentro do caderno pedagógico por entendermos que ela seria uma oportunidade para o aluno recapitular o conteúdo estudado, podendo aplicar os novos conhecimentos de uma única vez. Pode ser que, a cada capítulo os alunos focassem apenas naquela área.

Ao realizar as atividades, não houve cooperação entre os alunos. Porém, permitiu-se que os alunos consultassem o caderno pedagógico caso sentissem necessidade. Os resultados foram positivos, como pode ser observado mais detalhadamente na próxima seção.

3.6 ETAPA 5 – ANÁLISE POSTERIOR DOS ERROS APÓS A UTILIZAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO.

A análise de erros das atividades aplicadas ao grupo C1(2) culminou nos seguintes resultados:

Categoria de erros	Nº de erros Etapa 02	Nº de erros Etapa 05
Artigo definido THE	41	04
Plural irregular	29	0
Pronome pessoal IT	18	12
Pe posições	26	15
HAVE, HAS / THERE IS THERE ARE	03	0

Quadro 26. Dados da etapa 05 da pesquisa.

Percebemos que a diminuição de erros foi significativa, demonstrando que o material por nós elaborado contribuiu para minimizar os equívocos. Alertamos para o fato de que na Etapa 02 os alunos não puderam fazer consultas a nenhum recurso didático durante as atividades e na Etapa 05 foi permitido que consultassem o Caderno Pedagógico fornecido durante o workshop, o que pode ter influenciado nos resultados.

Entendemos que a mudança de hábitos se dá a longo prazo, ou seja, a diminuição dos erros não significa exatamente que eles foram desfossilizados, mas que medidas como a realizada por meio da presente pesquisa contribuem para que os alunos se conscientizem de erros dos quais muitas vezes não se dão conta sozinhos. Porém, é preciso que o professor mantenha um trabalho contínuo, analisando os erros e implementando intervenções ao longo do processo de aprendizado.

O workshop e a elaboração do Caderno Pedagógico demonstram a importância da Análise de Erros para o aprendizado de LE, podendo ser utilizado em diferentes contextos de ensino e reaplicado em um mesmo contexto quando o professor sentir que há necessidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de ensino e aprendizagem, o aluno testa hipóteses na tentativa de buscar o acerto e a potencialização dos conhecimentos. Por sua vez, o professor busca teorias e metodologias para motivar e aperfeiçoar a aprendizagem. Percebe-se, no entanto, que apesar dos esforços em ambas as partes – educadores e educandos, alguns erros acabam acompanhando o aluno até estágios mais avançados, tornando-se fortes candidatos à fossilização na interlíngua dos aprendizes. Neste âmbito, entendemos a validade e eficácia da LC, em especial da AE como norteadora e auxiliadora da aprendizagem.

Ao invés de negligenciar a influência da LM no aprendizado de língua inglesa, podemos utilizar essa interferência para criar materiais que potencializem o aprendizado dos alunos. A pesquisa contou com cinco etapas para respondermos as perguntas de nossa pesquisa:

- 1) Quais são os erros presentes na escrita do grupo de nível básico (A2) que persistem no nível avançado (C1) dos alunos de uma instituição de idiomas?

Como pode ser observado no terceiro capítulo de nossa pesquisa, os equívocos coincidentes entre os grupos pesquisado culminou em 11 diferentes categorias, sendo elas (em ordem alfabética): Apóstrofo para possessivo (utilização do OF); Artigo indefinido A/AN; Artigo definido THE; Conjugação de verbo; O uso do verbo HAVE (no lugar de THERE IS,

THERE ARE); O uso do verbo DO; Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.); Plural irregular; Preposições; Pronome objeto e Pronome pessoal IT. Ficou comprovada, através da coleta e análise de dados, a existência de estruturas fossilizadas na interlíngua dos aprendizes, acompanhando-os até o término do curso, evidenciando que a abordagem tanto do professor, como da metodologia e do material didático não estavam sendo suficientes para suprir as necessidades dos alunos. Ou seja, percebemos que uma intervenção pedagógica deveria ser feita para conscientizar os aprendizes dos erros e potencializar o processo de ensino e aprendizado.

- 2) Como contribuir para minimizar ou eliminar os erros encontrados? Demonstramos através do desenvolvimento de nosso Caderno Pedagógico e Workshop a contribuição que a AE pode trazer para o ensino e aprendizado de LE, conscientizando os alunos de equívocos inconscientes, utilizando a influência da língua materna a favor do ensino, ao invés de simplesmente negligenciá-la. Apesar de contar com apenas cinco das categorias críticas percebidas nas análises em nosso material didático, percebemos a redução de erros, mesmo que temporariamente. Ou seja, uma única intervenção pode não eliminar de fato os erros, mas é um pontapé inicial para a conscientização dos alunos. O fato de ter um material a que possam recorrer e jogos que possam utilizar de forma esporádica já é um ponto de partida deveras frutífero.,

Esperamos ter colaborado para despertar o interesse pela temática em pauta e que leitores sigam buscando aprofundar seus conhecimentos e utilizando os preceitos da LC e da AE em seu labor profissional e acadêmico. Entendemos que uma única intervenção não é o ideal para mudar comportamentos que foram construídos ao longo de anos, porém, acreditamos que a nossa pesquisa contribuiu para demonstrar que a AE é uma forte aliada no processo de aprendizagem, podendo ser utilizada também para medir a *performance* do professor, norteador sua abordagem ao longo do processo. Esperamos que outros profissionais possam fazer uso dos moldes aqui apresentados, ajustando-os para seu próprio contexto e que consigam dar

continuidade na análise dos erros, aprimorando suas técnicas docentes em seu percurso.

REFERÊNCIAS

ANDRADE OTÁVIO GOES DE. **Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol**. Eduel, 2011. 619 p.

BARALO, OTTONELLO, Marta. ***A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas***. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, v. 3, n. 5, p. 27-31, 30 mar. 2009.

BARALO OTTONELLO, Marta. **La interlengua del hablante no nativo**. In: SÁNCHEZ LOBATO; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 369-389.

BURT, Marina; DULAY, Heidí; KRASHEN, Stephen. **Language two**. Oxford: Oxford University Press, 1982. 273 p.

CANATO, Ana Paula Marques Beato; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **O duplo sujeito gramatical em produções de brasileiros aprendizes de inglês: influência evidente da língua materna**. Revista do GEL, v. 2, p. 107-117, 2005.

CANATO, Ana Paula Marques Beato; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **A influência do português como língua materna/ primeira língua no processo de aquisição/aprendizagem do inglês: a questão sujeito gramatical**. 2003. 132f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Centro de Ciências e Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

CANTAROTTI, Aline. **A língua materna em sala de aula de língua estrangeira: o recurso da alternância de código na fala de uma professora e o desenvolvimento da interlíngua de alunos de um curso de Secretariado Executivo**. 2007. 248f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

CORDER, Stephen Pit. **Error analysis and interlanguage**. Oxford University Press. 1981. 120 p.

CORDER, Stephen Pit. **The Significance of Learners' Errors**. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, v 5. n. 4. 1967. p 161-170.

CORDER, Stephen Pit. **The study of learners' language: error analysis**. In: CORDER, S.P. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973. p 256-294.

CORDER, Stephen Pit. **The role of interpretation in the study of learner's errors**. In Nickel, G. (ed.) *Fehlerkunde*. 1972.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **A fossilização de erros:** o estado da questão. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 47-61, jul. 2004. ISSN 2237-4876.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **A influência do português como língua materna no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira: a questão do sujeito gramatical.** *Revista Investigações*, v. 18, n. 2, 2005.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la Interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** 2 ed. Londrina: Editora UEL, 2004a. 384 p.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **La Interlengua.** Arco Libros, 2007. 96 p.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Os três modelos da lingüística Contrastiva** In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) *Lingüística contrastiva: teoria e prática.* Londrina: Moriá, 2004b.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Transferência (interferência) lingüística:** um fenômeno ainda vigente? *Polifonia.* Cuiabá, EDUFMT, n. 15, p. 67-85, 2008.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; SCHARDOSIM, Chris Royes. **Análise De Erros Na Interlíngua Escrita Observada Em Uma Sala De Aula De Espanhol Como Língua Estrangeira.** *Anais do SILEL.* V. 2, N. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; GOMES, Edson José. **A regência verbal do português como língua materna (PML) e do francês como língua estrangeira (FLE) sob a perspectiva do modelo de análise de erros.** In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) *Lingüística contrastiva: teoria e prática.* Londrina: Moriá, 2004.

FERNÁNDEZ, Gretel Maria Eres. **Lingüística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade:** algumas relações. *Signum;* Londrina, n. 6/2, p. 101-118, dez. 2003.

FERNÁNDEZ, Gretel María. Eres. **A lingüística contrastiva é uma área de estudo fora de época?** In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) *Lingüística contrastiva: teoria e prática.* Londrina: Moriá, 2004.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y aprendizaje/adquisición del Español.** *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, v.5, n. 3, 2009. P. 50-54

FERREIRA, Claudia Cristina. **No banco dos réus:** pontos e contrapontos acerca da lingüística contrastiva e de suas vertentes teóricas. 2020. No prelo

FERREIRA, Cláudia Cristina. **O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros**. 2007. 561f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FRIES, Charles Carpenter. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1945. 153 p.

FRIES, Peter H. **Charles C. Fries, linguistics and corpus linguistics**. ICAME Journal N. 34. April, 2010. p. 89–119.

GLENDAY, Candice. **Análise Contrastiva entre o português brasileiro padrão e o inglês britânico padrão**. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

HUANG, Joanna. **Error analysis in English teaching: A review of studies**. Journal of Chung-San Girls' Senior High School, v. 2, p. 19-34, 2002.

JOYCE, James. **Eveline**. Trad. Hamilton Trevisan. —Suplemento Culturall, n. 86, Estado de São Paulo, 31 de jan. 1982, p. 222.

KRAMSCH, Claire. **Re-reading Robert Lado, 1957, Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teacher**. International Journal of Applied Linguistics. V. 17. N. 2. 2007. p. 241 – 247.

LADO, Robert. **Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1957. 141 p.

LEDESMA, Inmaculada Borrego. **Errores y aprendizaje**. In: *Forma 2: Interferencias, cruces y errores*. Madrid: SGEL, 2001, p. 85-100.

MORLEY, Joan. et al. **ESL Theory and the Fries Legacy**. JALT Journal. V. 6, n. 2, 1984. p. 173-207.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Main second language acquisition theories: from structuralism to complexity**. Revista Contexturas, n. 23, p. 112 - 124, 2014.

PIEDEHIERRO, Carlota. **La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE**. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, v. 5, n. 3, 2009. p. 55-86

PRADA CREO, Elena. **Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera**. Revista Española de Lingüística Aplicada, 7:137-48. 1991.

QUIÑONES, Alba, Virginia. de. **El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera**: algunas cuestiones metodológicas. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, n. 5 (3) 2009, p. 1-16

SANTOS, Cecília Gusson. **A Linguística Contrastiva como aliada nas aulas de língua estrangeira / adicional da Educação Básica**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, 1993. p. 175.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo**. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs) Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 391-410

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. IRAL, Heidelberg, v.X, n.3, p.209-231, 1972.

SELINKER, Larry. **Language transfer**. General Linguistics 9 (2): 67-92. 1969.

SELINKER, Larry. **Rediscovering Interlanguage**. Longman House, New York. Second Edition, 1994. p. 188

SHAW, George Bernard. **Everybody's Political What's What**. London: Constable & Company Limited. 1945. p. 380

TARONE, Elaine. **Interlanguage as chameleon**. Language Learning, 29/1:181-191.1979.

WEISSHEIMER, Janaina. **Interlíngua e aquisição do presente perfeito em inglês**. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) Linguística contrastiva: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

WILDE, Oscar. **George Henry Sargent** - J. W. Luce, 1905 – 116p.

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Adulto e proprietária da escola)

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaria de convidá-lo(a) para participar da minha pesquisa de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), na Universidade Estadual de Londrina (UEL), provisoriamente intitulada: **ERRAR É HUMANO, ERRAR É PRECISO! O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE ERROS**, a ser realizada em Arapongas. O objetivo da pesquisa é dialogar sobre a análise de erros e as possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de inglês. Sua participação é muito importante e ela se daria mediante a permissão da realização da pesquisa dentro deste estabelecimento escolar, através de análise dos erros dos alunos em exercícios previamente elaborados em conjunto com minha orientadora, professora Dra. Cláudia Cristina Ferreira.

Esclarecemos que a participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Entre os benefícios esperados buscamos desmistificar erros relacionados à interferência da língua materna no aprendizado de inglês, bem como propor alternativas para que os mesmos sejam amenizados. O presente estudo não oferece riscos à integridade física e psicológica dos participantes.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá me contatar através do e-mail priscilasuzuki@hotmail.com ou caso prefira, nos telefones: (43)3252-0736 e (43)99607-8150 ou, ainda, procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 201__.

Priscila Handa Suzuki

RG: 8-627.965-7

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (alunos menores de idade)

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaria de convidar seu/sua filho(a) para participar da minha pesquisa de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), na Universidade Estadual de Londrina (UEL), provisoriamente intitulada: **ERRAR É HUMANO, ERRAR É PRECISO! O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE ERROS**, a ser realizada em Arapongas. O objetivo da pesquisa é dialogar sobre a análise de erros e as possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. A participação de seu/sua filho(a) é muito importante e ela se daria por meio de análise dos erros existentes em exercícios previamente elaborados em conjunto com minha orientadora, professora Dra. Cláudia Cristina Ferreira.

Esclarecemos que a participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a assinar, autorizando a participação de seu/sua filho(a) ou mesmo que ele/ela poderá desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) pela participação de seu/sua filho(a). Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Entre os benefícios esperados buscamos desmistificar erros relacionados à interferência da língua materna no aprendizado de inglês, bem como propor alternativas para que os mesmos sejam amenizados. O presente estudo não oferece riscos à integridade física e psicológica dos participantes.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar através do e-mail priscilasuzuki@hotmail.com ou caso prefira, nos telefones: (43)3252-0736 e (43)99607-8150 ou ainda, procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 201__.

Priscila Handa Suzuki

RG: 8-627.965-7

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do aluno(a): _____

Data: _____

Apêndice C – Atividades Etapa 01

TEXT 01

CLAUDIA LEITTE SOBRE COMPORTAMENTO DE SILVIO SANTOS NO TELETON: "ME SENTI CONSTRANGIDA"

Apresentador falou que ficaria "excitado" se ganhasse abraço da cantora



Image 01

Claudia Leitte marcou presença no **Teleton** 2018 no fim de semana, mas passou por uma saia justa com os comentários de Silvio Santos, que não economizou palavras sobre o visual da cantora. O apresentador, ao receber um pedido de abraço da cantora, também disparou: "Esse negócio de abraço me deixa excitado". A cantora, tentando fugir do constrangimento, emendou: "Você quis dizer excitado de euforia, de entusiasmo, né?". "Não, excitado é de excitado mesmo", reafirmou Silvio. Nesse momento, a câmera focalizou a autora Iris Abravanel, mulher do apresentador, que deu um sorriso tímido. Nesta segunda-feira (12), nas redes sociais, Claudia publicou um longo desabafo sobre o ocorrido.

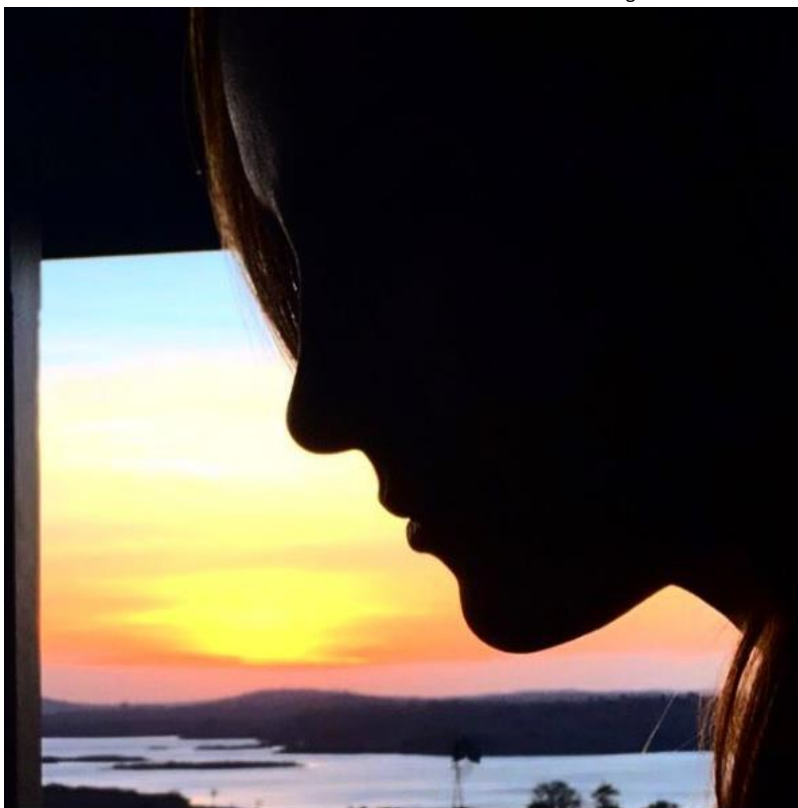
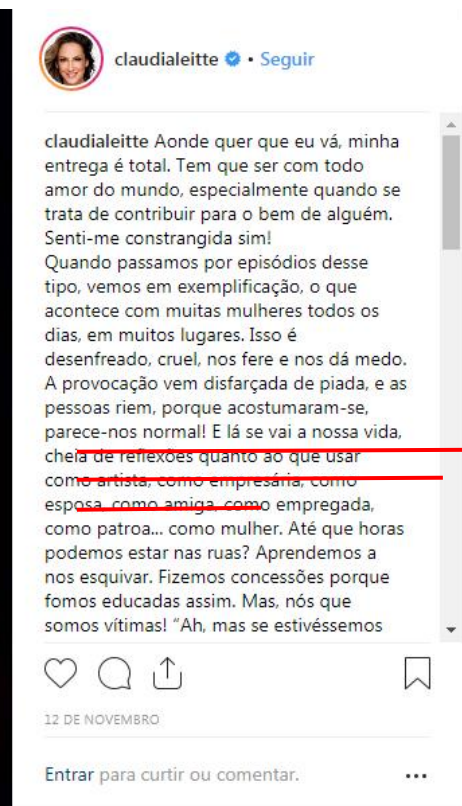


Image 02



(Continuação do post) 'Ah, mas se estivéssemos usando outra roupa?'. Definitivamente a culpa não é do que estamos usando! A culpa é dessa atitude constrangedora e de dois pesos e duas medidas. Somos livres! Eu, como cantora, ciente do meu papel e da responsabilidade que carrego, sentia que precisava dizer isso a vocês, meus fãs, e a todas as pessoas, em especial às mulheres, que longe do olhar público sofrem todos os dias", escreveu ela.

Source: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2018/11/claudia-leitte-sobre-comportamento-de-silvio-santos-me-senti-constrangida.html>.

Access: 27/11/2018



Image 03. Source: <https://www.buzzfeed.com/florapaul/pesquisa-assedio-sexual-homens-e-mulheres> Access: 27/11/18

1) In a recent research (March of 2018) BuzzFeed Brasil collected the readers' opinions on the topic of Sexual Harassment. Some of the comments were organized in the image above (Image 03), which portrays the different perspectives of women and men. In text 01, the underlined words (Image 01) demonstrate Claudia Leite and Iris Abravanel (Silvio's wife) trying to escape from an embarrassing situation caused by Silvio Santos – the only one who was not bothered by his remark. Do you think men and women have different concepts of Sexual Harassment? In what ways?

2) In Image 02, Claudia Leite says that "A provocação vem disfarçada de piada e as pessoas riem, porque acostumaram-se, parece-nos normal." Do you agree? Explain it.

TEXT 02

Em 2016, jurada pediu que Rafah sentasse em seu colo durante o programa; cantor se posicionou após caso voltar à tona por conta de polêmica no 'Teleton'



Image 04

O cantor **Rafah**, ex-participante do *The Voice*, se viu envolvido na polêmica entre **Claudia Leitte** e **Silvio Santos**, iniciada no *Teleton* do último sábado, dia 10. Na ocasião, o apresentador negou um abraço na cantora por afirmar que ficaria "excitado".

Há mais de dois anos, Rafah virou notícia quando foi classificado para o *The Voice* e Claudia chamou-o para sentar em seu colo na tentativa de convencê-lo a entrar para o seu time. Rafah posicionou-se, desmentindo parte do conteúdo que está sendo publicado e ressaltando a complexidade e a diferença entre as duas situações.

"O que ela disse foi: 'Eu sou quase uma terapeuta, senta no meu colo, vem', uma parada assim. Eu respondi: 'Nesse caso eu tenho esposa'. Foi uma parada desse jeito, não teve nada de 'safada', xingamento ou ofensa."

"Se posicionar sobre isso é uma coisa muito complexa, as situações são muito diferentes. A intensidade de uma e de outra são bem diferentes e cada um sabe como se sente em relação àquilo que ouve. Tem dias que você tá bem, vão te xingar, amaldiçoar tua vida e de toda sua família, e você não tá nem aí. E tem dias que tu tá mal, as pessoas vão falar qualquer coisa nível 'feio', 'bobo', 'chato' e você vai levar como uma ofensa mortal"

4.1.1 Relembre o caso

Em 13 de outubro de 2016, Claudia Leitte protagonizou um momento embaraçoso no *The Voice Brasil*. A jurada pediu para que o candidato Rafael sentasse em seu colo para tentar convencê-lo de ir para seu time.

"Sou quase uma terapeuta. Vem cá sentar no meu colo, vem", disse a cantora. O rapaz, por sua vez, deu uma resposta inusitada: "Assim, neste caso, eu amo muito a minha esposa", disse Rafael. A plateia e os jurados deram risada.

"Pera aí, pera aí, estava trabalhando uma coisa maternal", Claudia rebateu. O cantor disse apenas um "ah, entendi", e Claudia disse que também era casada.

Source: <https://emails.estadao.com.br/noticias/gente.situacoes-diferentes-diz-ex-the-voice-sobre-claudia-leitte-e-silvio-santos,70002608023> Access: 27/11/18

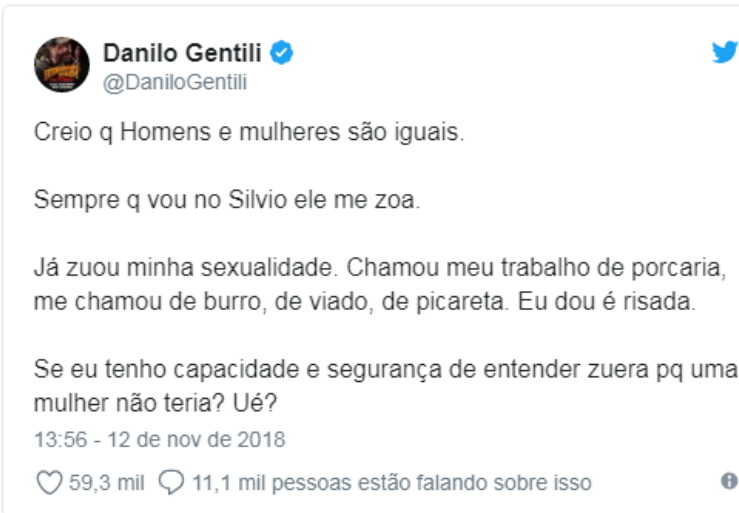


Image 05

Source: https://emails.estadao.com.br/noticias/gente_em_apoio_a_claudia_leitte_personalidades_adotam_hashtag_chegadeassedio.70002606575

Access: 27/11/18

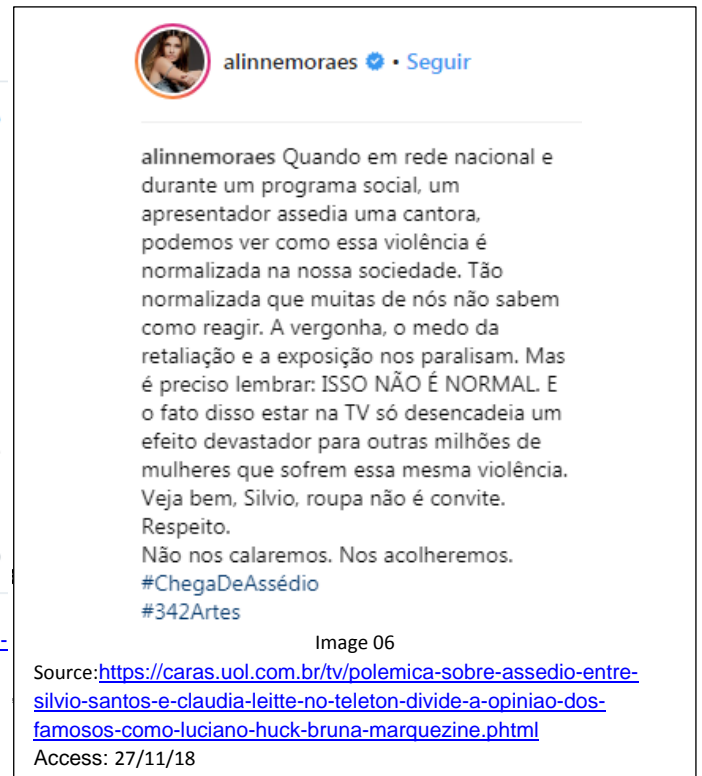
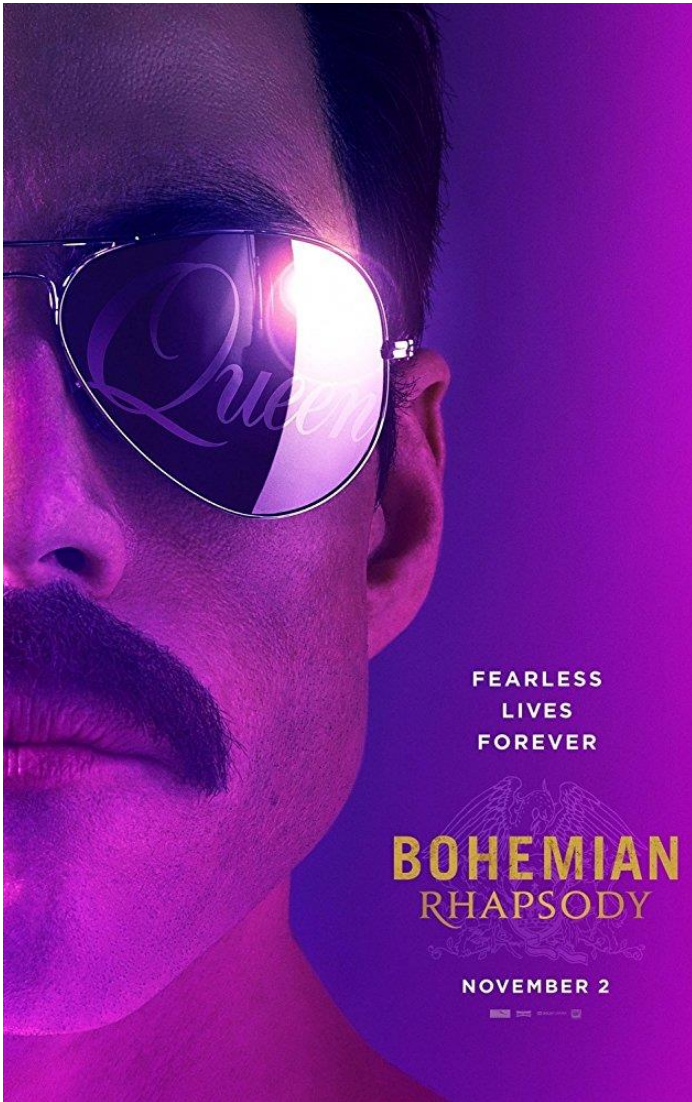


Image 06

Source: <https://caras.uol.com.br/tv/polemica-sobre-assedio-entre-silvio-santos-e-claudia-leitte-no-teleton-divide-a-opinio-dos-famosos-como-luciano-huck-bruna-marquezine.phtml>

Access: 27/11/18

- 3) Some artists decided to broadcast their opinion by either defending Silvio or defending Claudia. Danilo Gentili (Image 05), for example, said that women and men are equal and it was a joke. Alinne Moraes (Image 06), on the other hand said it is not normal and many people are afraid to speak their minds because of other people’s judgment. Rafah’s answer to Claudia - "Assim, neste caso, eu amo muito a minha esposa" (Text 02) shows that he was not comfortable with the situation, but he decided not to say anything about what happened. Do you think he took it as a joke or was afraid of retaliation from the media?



Text 03

Bohemian Rhapsody (2018) is a celebration of Queen, their music and their extraordinary singer Freddie Mercury. Freddie defied stereotypes and shattered convention to become one of the most beloved entertainers on the planet. The film traces the meteoric rise of the band through their iconic songs and revolutionary sound. They reach unparalleled success, but in an unexpected turn Freddie, surrounded by darker influences, shuns Queen in pursuit of his solo career. Having suffered greatly without the collaboration of Queen, Freddie manages to reunite with his bandmates just in time for Live Aid. While bravely facing a recent AIDS diagnosis, Freddie leads the band in one of the greatest performances in the history of rock music. **Queen cements a legacy that continues to inspire outsiders, dreamers and music lovers to this day.**

Source :<https://www.imdb.com/title/tt1727824/plotsummary>
Access: 10/12/2018

1) While some journalists claimed Mercury hid his sexual orientation from the public, others said he was "openly gay". Homosexual acts between adult males over the age of 21 had been decriminalised in the United Kingdom in 1967. In the 1980s, he would often distance himself from his partner, Jim Hutton, during public events. (Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Freddie_Mercury Access: 11/12/2018). Do you think people struggle to admit their sexuality? Is it because of fear, shame, self-denial? Explain it:

Text 04

This lesson plan is designed around a short film by Beth David and Esteban Bravo and the theme of love. Students learn and practice expressions using the words “heart”, and discuss a video in which elderly people give their reactions to the short film. Source: <http://film-english.com/2017/08/06/in-a-heartbeat/> Access: 10/12/2018



Text 05

In a Heartbeat tells the story of a young boy who is still in the closet, his secret put at risk when his heart pops out of his chest in pursuit for his dream boy. In just four minutes, the short film will take you on a roller coaster of emotions. But by the end, you won't be able to help the big smile on your face and the warmth in your chest — and perhaps even some tears with how beautiful it is.

Source: <https://www.teenvogue.com/story/in-a-heartbeat-short-film>
 Access: 10/12/2018

- 2) The site www.film-english.com, by Kieran Donaghy contains a lesson plan for English teachers based on a video about a boy who is in love with another boy (Text 04). Would you use this lesson plan if you were a teacher? Why and how? What do you think was Donaghy's intention? Explain it.

Apêndice D – Atividades etapa 02

TEXT 01

4.2 TV presenter Silvio Santos accused of sexually harassing Brazilian Pop star live on air

87-year-old Brazilian TV presenter and businessman Silvio Santos has caused polemic over comments he made to Brazilian pop star Claudia Leitte during a telethon show to raise money for disabled children.



Image 01- Source: @republica_ctba.

Both Leitte and the audience were left open-mouthed when her request for a hug generated a vulgar response from the presenter live on air.

“This business of giving hugs makes me excited,” he said, as the singer held out her arms in request for a hug.

Confused, Leitte questioned, “In the happy sense of the word, no? [Excited] from joy, euphoria?”

“No, not euphoria,” Santos replied, laughing, “I mean sexually.”

Although lost for words at the time, Leitte followed up from the incident with a post on Instagram explaining her thoughts.

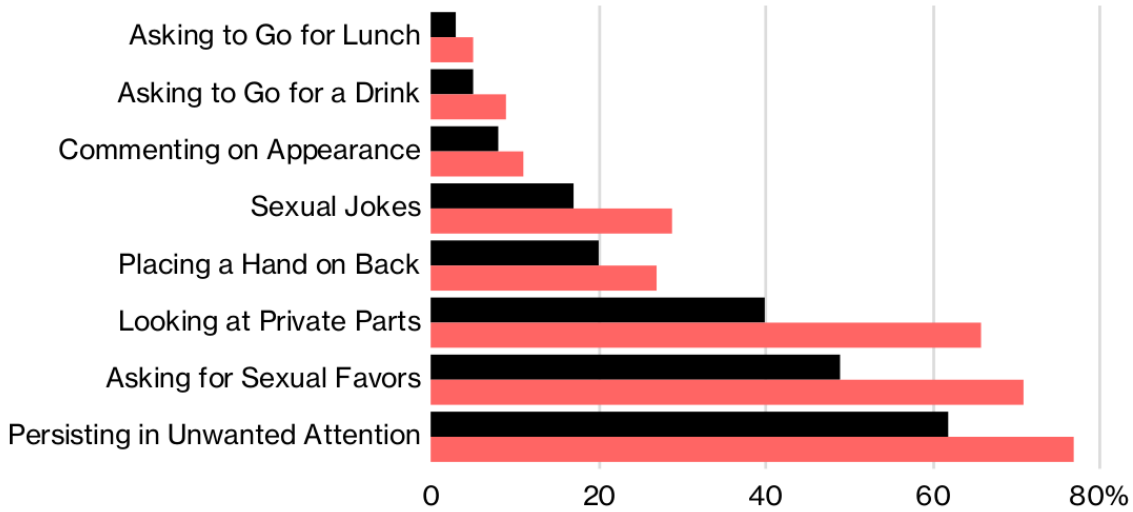
“Yes, I did feel embarrassed!” she wrote. “When we go through episodes like this, we see examples of what happens to many women every day, in many places. This is unstoppable, cruel; it hurts us and makes us scared. Teasing comes disguised as a joke, and people laugh because they are used to it, it seems normal!”

Speaking to The Guardian about the incident, socialist and human rights director at Brazilian human rights, Jacqueline Pitanguy said, “Silvio Santos represents a patriarchal culture, a sexist culture.” “It is clearly a case of sexual harassment,” she added.

What Constitutes Harassment?

Percentage responding the activity 'Always' counts as harassment

■ Men ■ Women



Source: American Family Survey

Bloomberg

Image 02. Source: <https://www.craigslist.com/government/sexual-harassment-workplace-seen-quite-differently-men-women>. Access: 16, Feb, 2019.

1) In a recent research (December of 2018) **American family Survey** collected Americans' opinion on the topic of Sexual Harassment. The image above (Image 02) portrays the different perspectives of women and men. In text 01, the underlined words demonstrate Claudia Leitte trying to escape from an embarrassing situation caused by Silvio Santos. Do you agree men and women have different concepts of Sexual Harassment? In what ways?

2) In **Text 01**, Claudia Leitte says that "Teasing comes disguised as a joke, and people laugh because they are used to it, it seems normal." Do you agree? Explain it.

TEXT 02

5 This guy's story about a female coworker sexually harassing a male starts a debate on double standards



Image 03.Source: boredpanda.com

Sexual harassment at work is a serious problem. **United States' Equal Employment Opportunity Commission (EEOC)** estimates that about 80% of the victims don't report it. Usually, because of fear of retaliation, as well as not being sure what behavior constitutes as sexual harassment and what does not.

One user (of BoredPanda website) shared a sexual harassment story he witnessed at work:

I have this coworker who is really shy and one time I saw one of our rude coworkers trying to grab his ass. He didn't appreciate it but didn't want to cause problems by reporting it. After getting rejected by him she reported him for sexual harassment. I spoke in his favor but since I was his friend (and a guy) my testimony apparently didn't count. He was almost fired but another female coworker spoke up. The rude coworker was only reprimended. I guess sexual harassment against men isn't as big as a concern.

My friend, who is the kindest guy around, almost lost his job and suffered a lot of anxiety over this. To see her being the one actually harassing him to just get a warning really annoys me. I hope she gets what she deserves eventually.

3) Text 01 and Text 02 show different reactions to harassment. In Claudia's story, it is clear that people took it as an offense, while the guy who was harassed at work didn't have as much support. Why do you think the stories caused such controversial impact? Explain it.

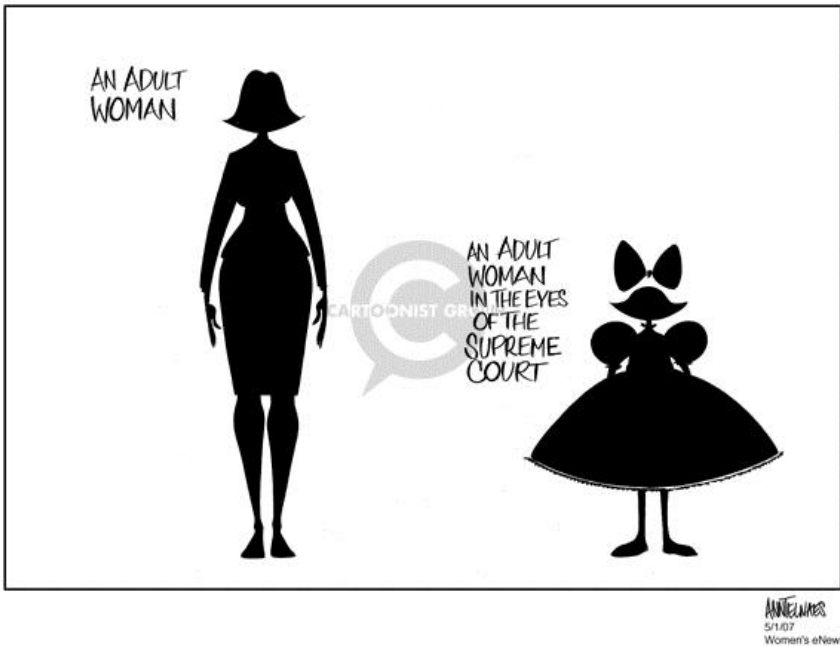


Image 04. Source: <http://www.cartoonistgroup.com/store/add.php?iid=17107> Access: 17/02/2019

4) According to Genie Harrison, a Los Angeles-based lawyer, **men represent** only 0,01% of the victims in harassment cases. This number is probably bigger, "But men can be reluctant to come forward to complain", he says. Men may also buy into the notion that female-on-male harassment isn't even possible. Do you think **Feminine Privilege** (image 04) really exists? Why are men not complaining about sexual harassment? Explain. (Source: <https://www.usatoday.com/story/life/2017/12/18/women-rarely-accused-sexual-harassment-and-the-reason-why/905288001/> Access: 16, Feb, 2019)

Text 03

6 When You Can't Tell the Difference Between Sexual Harassment and Flirting

Some guys say that the world has become an unforgiving minefield. One misstep, no matter how well-intentioned, can cost you an extremity, resulting in a complete ruination of your professional and private life. This transformation of the society's perspective is not new, they say, and it was conducted into existence by the power of the #MeToo movement. Now all men have been painted with a broad, negative brush, these guys complain, and it's difficult to know where to safely step considering how irreversibly the world has been changed.

Source: <https://medium.com/@tessintrovert/when-you-cant-tell-the-difference-between-sexual-harassment-and-flirting-ae989e5bfbce>. Access: 27, Nov, 2018

Flirting	Sexual Harassment
■ Welcomed Behavior	■ Unwelcomed Behavior
■ Leaves you feeling positive	■ Leaves you feeling negative
■ Respectful	■ Disrespectful
■ Fun	■ No fun
■ Wanted	■ Unwanted
■ Flattering	■ Unpleasant
■ Enjoyable	■ Illegal

Image 05

Source: <https://slideplayer.com/slide/8568974/>. Access: 04, Dec, 2018.

- 5) Sexual advances are normal between women and men. Taking into consideration the differences demonstrated in Image 05, do you agree with Text 03 idea's that some people are overreacting to Flirt and turning it into Sexual Harassment? Why (not)?

1 Text 04

2 Sexual Harassment Is in the Eye 3 of the Viewer

In the study “Is the beautiful always so good?” researchers examined how physical attractiveness impacts perceptions of harassment. They discovered that to an outside observer reading a scenario where a male employee harassed a female employee, the scenario was more likely to be viewed as sexual harassment when the female employee was attractive.

The study also noted that as a result of “beautiful is good” stereotypical thinking, behavior is less probable to be viewed as sexual harassment when committed by an attractive offender, because of the predisposition to view attractive people as having positive qualities.

Source: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/why-bad-looks-good/201703/sexual-harassment-is-in-the-eye-the-beholder>

Access: 06, Dec, 2018.



Image 06

Source: <https://me.me/i/if-youre-attractive-its-flirting-if-youre-ugly-its-sexual-21471674>

Access: 04/12/2018

- 6) According to Text 04 and image 06, beauty can influence the way we see Flirting and Sexual Harassment. What is your opinion? Explain it.

6.1 Text 05 - Why is sexual harassment happening?

Sea Ming Pak, who works for sexual health charity Brook, blames Western society's sex-sells culture which, she says, breeds entitlement and a blame culture. Young people have been conditioned through films, music videos, TV programmes, access to porn and the normalisation of sending sexual images on phones, she says.

Source: <https://www.bbc.com/news/uk-41665049> Access: 06, Dec, 2018.



Image 07.

Source: <https://memebase.cheezburger.com/tag/sexist/page/>

3 Access 06, Dec, 2018.

- 7) Do you think media is influencing people's mentality or it represents what the population thinks? Explain it:

Apêndice E – Atividades etapa 05

your physical appearance should be a plus, not your whole package

1) Do you agree with the message in *Image 01*? Why do you think the author decided to write that? Explain it.

6.1.1

Image 01, Source> Boldomatic. Acess: 26 Jul, 2019.

4 *The Internet Is Being Awful*

5 *to Robert Pattinson's New Girlfriend*

The *Twilight* star is dating singer FKA Twigs, and some people are saying horrible things to her.



Image 02 (Source: Vanity Fair)

When FKA Twigs started going out with Robert Pattinson, the gossip sites went crazy. Some online commentators showed their surprise by saying how "alternative" FKA Twigs was. Reading between the lines, it was clear part of the problem was with white Pattinson dating dark-skinned Twigs, with her mixed Jamaican, Spanish and English descent. She recently told Sunday Times Magazine that when her relationship with Pattinson became public, she started receiving abuse. Legions of *Twilight* fans sent her racist messages, calling her **"monkey"**. It's made her break down and cry. Robert shared on his frustration with the ugly, anonymous nature of social media sites. "What I don't understand is why," he commented. Rob admits he wanted to fight back the racist hate FKA receives, but thinks it's a losing battle and it's better not to poke the beast. (Source: Sunday Times Magazine).

2) Why do you think people sent rude comments to FKA Twigs? Is it because of her color? Explain it.

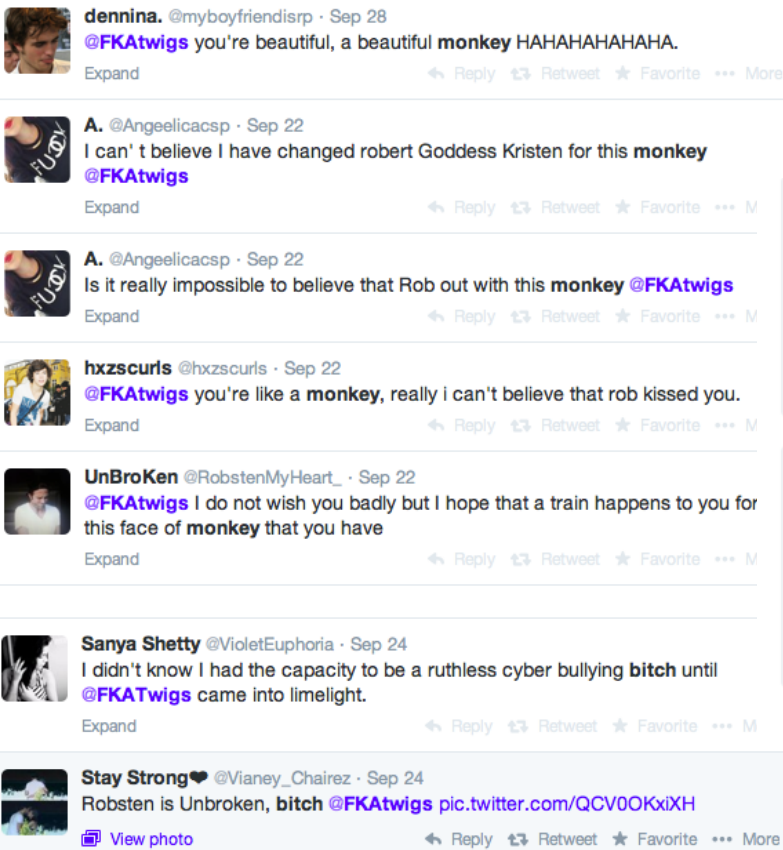


Image 03 (Source: Daily Dot)



Image 04 (Source: Daily Dot)

3) Did you like FKA Twigs answer to the hate comments? Why (not)? Explain it.

4) Do you know any racist story? Please, comment about it.

5) What do you think of Robert Pattinson's attitude? Is he right, or should he fight the comments? Explain it.

IT There are is

É ERRAANDO
que se
APRENDE

THE

EXPLICAÇÕES, ATIVIDADES E JOGOS PARA VOCÊ
FICAR FERA NO INGLÊS

Priscila Handa Suzuki



Atua como professora de inglês desde 2008 e *teacher trainer* desde 2015.

Possui formação em Secretariado Executivo Trilíngue (UNESPAR), Letras Português/Inglês (UNICESUMAR), Especialização em Língua Inglesa (UEL), certificado de *Practitioner* em PNL (Performance Desenvolvimento Profissional), certificado de *Master* em PNL (Performance Desenvolvimento Profissional), *Cambridge CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages)*, *Cambridge CELTA Young Learners Extension*, *CAE (Certificate of Advanced English)* e *CPE (Certificate of Proficiency in English)*.

Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas da UEL. Possui publicações de pesquisas na área de Inglês como Língua Franca, Gamificação no Ensino, Literatura Multimodal, Análise de Erros e Ensino Colaborativo a nível nacional e internacional.

Olá, querido(a) aluno(a) ou professor(a). O conteúdo que você está prestes a encontrar nas próximas páginas é fruto da pesquisa de mestrado nascida de uma inquietação da minha prática docente.

Ao longo dos anos pude perceber que grande parte dos erros encontrados na produção escrita de alunos iniciantes coincidiavam com erros da produção de alunos avançados. Ou seja, os estudantes estavam fossilizando determinadas estruturas. Mas por que isso estava acontecendo?

Para entender melhor esse fenômeno, resolvi migrar do campo da percepção para o da análise científica, mediante o construto teórico de estudiosos da área de Linguística Contrastiva (ANDRADE, 2011, CORDER, 1967; DURÃO, 2004; FERREIRA, 2007, 2019; FRIES, 1945; SELINKER 1969), em especial da Análise de Erros, a vertente que busca explicar os fenômenos envolvidos no aprendizado de um segundo idioma através do contraste entre a língua materna dos aprendizes e a língua alvo.

Assim, pude entender que a língua nativa do aluno influencia sobremaneira o modo como ele aprende outro idioma. Os erros, por sua vez, são evidências do que o aluno já aprendeu e o que ainda precisa de atenção especial. Portanto, errar é parte natural do processo de aprendizado e, ao invés de negligenciar a influência da língua materna, podemos tirar proveito desse fato para produzir materiais didáticos e aulas que vão de encontro às reais necessidades dos alunos, que foi o que busquei fazer no presente material didático. Nele você encontrará explicações, atividades e jogos para melhor compreensão dos conteúdos que costumam ser de difícil entendimento para muitos falantes brasileiros aprendizes de inglês.

O conteúdo encontra-se traduzido para facilitar a compreensão de níveis mais elementares. Tanto a linguagem quanto o design foram pensados para trazer um toque de humor, leveza e ludicidade e assim aumentar o prazer da leitura e dos estudos.

Esperamos que você se divirta com o material tanto quanto nos divertimos ao produzi-lo. *Enjoy it!*

A autora.



SUMÁRIO

1. É COM THE OU SEM THE?	7
2. O PLURAL QUE TE DESREGULA	11
3. O PRONOME RENEGADO	15
4. TEMIDAS PREPOSIÇÕES	19
5. TO HAVE OR NOT TO HAVE	29
6. RESPOSTAS DAS ATIVIDADES	33
7. INSTRUÇÕES PARA OS JOGOS	34
7.1. Jogo: É com THE ou sem THE? Acrescente THE se necessário	35
7.2. Jogo: O PLURAL QUE TE DESREGULA: Acerte o plural	41
7.3. Jogo: O PRONOME RENEGADO: Question game	47
7.4. Jogo: PREPOSITIONS – TEMIDAS PREPOSIÇÕES: Bingo	51
7.5. Jogo: TO HAVE UNIT – TO HAVE OR NOT TO HAVE: Memory game	59



É COM THE OU SEM THE?

COMO UTILIZAR

Para coisas específicas

- **Michael Jackson is THE king of pop music.**

Michael Jackson é o rei da música pop.

- **This is THE book I want.**

Esse é o livro que eu quero.

- **THE people in this neighborhood are really kind.**

As pessoas nessa vizinhança são realmente gentis.

Palavras que são sempre acompanhadas de THE.

- **THE time (no sentido de horário):**

Look at **THE** time! I am late for work.

Olha a hora! Eu estou atrasado para o trabalho.

- **THE same:**

We were born in **THE** same city, what a coincidence.

Nós nascemos na mesma cidade, que coincidência.

- **THE world:**

Heal **THE** world, make it a better place.

Cure o mundo, torne-o um lugar melhor.

- **THE sun, moon, sky, sea, country (no sentido de fazenda):**

- **Look at THE sky.**

Olhe para o céu.

- **THE police (cops), army, navy, firefighter:**

I'm gonna call **THE** cops right now!

Eu vou ligar para os tiras agora mesmo.

- **THE top, bottom, end, middle, left, right:**

I think Julie's house is at **THE** end of this street.

Eu acho que a casada Julie fica no fim dessa rua.

- **THE piano, guitar, radio, internet:**

I always listen to **THE** radio after school.

Eu sempre escuto rádio depois da escola.

- **THE park, mall, theater, movie theater, museum, office, hairdresser, barber shop, garage, university:**

Parents should take their kids to **THE** park more often.

Os pais deveriam levar seus filhos ao parque mais vezes.

- **THE – países com nome no plural:**

Netherlands, Philippines, etc

Paises Baixos (Holanda), Filipinas, etc.

- **THE – republic, states, kingdom:**

I have never been to **THE** United States.

Eu nunca fui para os Estados Unidos

- **THE – sea, river, lake, mountain:**

One day I want to visit **THE** Amazon river.

Um dia eu quero visitar o rio Amazonas.

- **THE __of__**

This is a picture of **THE** Great Wall of China.

Essa é uma foto da Grande Muralha da China.

- **THE – com superlativos:**

That is probably **THE** best pizza parlor in town.

Essa é provavelmente a melhor pizzaria da cidade.

COMO NÃO UTILIZAR

Antes do nome próprio:

ERRADO: I talked to **THE** Denise about the party.

CORRETO: I talked to Denise about the party.

Eu conversei com a Denise a respeito da festa.

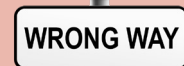


Antes de ruas, cidades, continentes, construções e monumentos:

ERRADO: My dream is to visit **THE** Africa one day.

CORRETO: My dream is to visit Africa one day.

Meu sonho é visitar a África um dia.



Antes de school, home, college, work:

ERRADO: I am so sick, I think I'll just be at **THE** home.

CORRETO: I am so sick, I think I'll just be at home.

Estou tão doente, acho que vou ficar em casa.

Antes de coisas não específicas em geral (people, woman, society, etc):

ERRADO: **THE** people should respect the laws.

CORRETO: People should respect the laws.

As pessoas deveriam respeitar as leis.



Em nosso idioma nativo utilizamos o artigo definido **O**, **A**, **OS** e **AS** com muito mais frequência que em inglês. Assim, acabamos adicionando o artigo **THE** para diversas situações que, à primeira vista parecem estar **OK**, mas não é o uso correto da língua; como acontece quando utilizamos nomes próprios: **A Juliana**, **O Paraná**, **O Brasil**, **A escola**, **AS pessoas**... E, **nenhum desses casos se estende para o inglês**, como visto na página anterior.

Temos que ficar atentos e respeitar a individualidade de cada língua, e não simplesmente transferir regras de uma para a outra. Portanto, não é **THE** Juliana, **THE** Paraná, **THE** Brazil, etc.; mas sim Juliana, Paraná e Brazil. Pode até parecer muita informação pra assimilar, mas é praticando que se chega à perfeição! **BORA LÁ!**

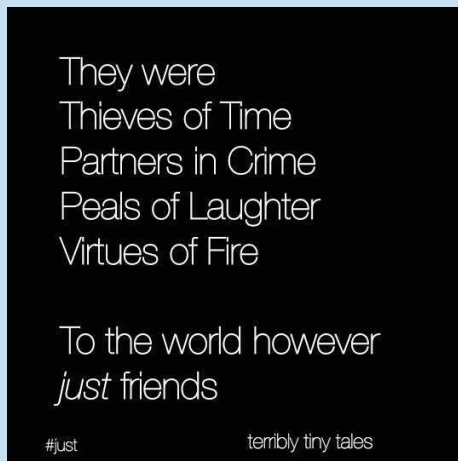


Image 01. Source: Pinterest. Access: 06, Aug. 2019

a) Some friendships are memorable and help us to get the best of life. Explain with your own words the following expressions: “thieves of time”, “partners in crime”, “peals of laughter” and “virtues of fire”. Give examples.

b) “To the world however just friends”. Why do you think the tale gives an emphasis in the word JUST? What does it mean to you to be “just friends?”

Ao terminar as atividades desta página destaque-as e entregue ao professor para receber feedback. Caso não encontre professores disponíveis, envie para priscilasuzuki@hotmail.com (digite ou envie uma foto). Ficarei feliz em ajudar! Para mais atividades sobre esse conteúdo, vá à seção “É jogando que se aprende”, na página 34.



O PLURAL QUE TE DESREGULA

COMO UTILIZAR

Singular Form	Plural Form
Child <i>Criança</i>	Children <i>Crianças</i>
Curriculum <i>Currículo</i>	Curricula <i>Currículos</i>
Crisis <i>Crise</i>	Crises <i>Crises</i>
Die <i>Dado</i>	Dice <i>Dados</i>
Fish <i>Peixe</i>	Fish <i>Peixes</i>
Foot <i>Pé</i>	Feet <i>Pés</i>
Half <i>Metade</i>	Halves <i>Metades</i>
Hero <i>Herói</i>	Heroes <i>Heróis</i>
Homework <i>Tarefa</i>	Homework <i>Tarefas</i>
Knife <i>Faca</i>	Knives <i>Facas</i>
Leaf <i>Folha</i>	Leaves <i>Folhas</i>
Man <i>Homem</i>	Men <i>Homens</i>
Mouse <i>Camundongo</i>	Mice <i>Camundongos</i>
Parenthesis <i>Parêntese</i>	Parentheses <i>Parênteses</i>
Person <i>Pessoa</i>	People <i>Pessoas</i>

Singular Form	Plural Form
Quiz <i>Quiz</i>	Quizzes <i>Quizzes</i>
Potato <i>Batata</i>	Potatoes <i>Batatas</i>
Shrimp <i>Camarão</i>	Shrimp <i>Camarões</i>
Series <i>Seriado</i>	Series <i>Seriados</i>
Thief <i>Ladrão</i>	Thieves <i>Ladrões</i>
Tooth <i>Dente</i>	Teeth <i>Dentes</i>
Wife <i>Esposa</i>	Wives <i>Esposas</i>
Wolf <i>Lobo</i>	Wolves <i>Lobos</i>
Woman <i>Mulher</i>	Women <i>Mulheres</i>

COMO NÃO UTILIZAR

ERRADO: There are many interesting **PEOPLES** here.

CORRETO: There are many interesting **PEOPLE** here.

Há muitas pessoas interessantes aqui.

ERRADO: **WOMANS** are more sexually harassed than men.

CORRETO: **WOMEN** are more sexually harassed than men.

Mulheres são mais assediadas sexualmente que homens.

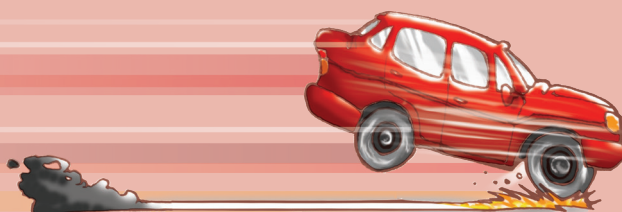
ERRADO: This **TV SERIE** is the best I have ever seen.

CORRETO: This **TV SERIES** is the best I have ever seen.

Esse é o melhor seriado que eu já vi.



WRONG WAY



Nem todo plural é acrescido de **S**, como é o caso de **BOY, BOYS, CAR, CARS**, que são mais semelhantes ao plural em nosso próprio idioma: **MENINO, MENINOS, CARRO, CARROS**, etc. A língua inglesa possui peculiaridades que, podem levar um tempo para serem assimiladas, afinal, que sentido faz ter **PEOPLE** como o plural de **PERSON**, não é mesmo? O **PLURAL IRREGULAR** pode deixar a gente doidinho! São tantos detalhes e parece que nunca vamos lembrar de todos.. **SÓ PARECE!**

Conforme nos familiarizamos com a nova língua, essas questões vão sendo incorporadas de maneira natural, ou seja, acabamos nem notando mais depois de um tempo. Entretanto, caso você se depare com **PEOPLES** e **PERSONS** em algum livro, revista, jornal ou site, antes de soltar os cachorros em cima dos revisores de texto, saiba que ambas as palavras existem SIM! Mas, **PEOPLES** quer dizer **POVOS**; e **PERSONS** é o plural de **PESSOAS**... Mas só é utilizado em contextos jurídicos, formais, técnicos ou oficiais: "Persons under 16 are not allowed to vote in Brazil". **MUITA CAUTELA ANTES DE SAIR ACRESCENTANDO S POR AÍ!**

Mãos à Obra!



*We are the champions, my friends
And we'll keep on fighting
'Till the end
We are the champions
We are the champions
No time for losers
'Cause we are the champions of the world*

Source: <https://www.lettras.mus.br/queen/65547/> Access: 16. Feb. 2019

1) Queen is a British rock band formed in London in 1970. A movie about the band's story was recently produced: "Bohemian Rhapsody". It is based on the true story of Queen's journey from the start of the rock band to their now-legendary 1985 performance at the Live Aid concert in Wembley Stadium. The story chronicles lead singer Freddie Mercury's tempestuous journey from an immigrant struggling to find his place in a rejecting society to his becoming a beloved and world-famous artist.

One of the band's most famous songs, "We Are the Champions" was written by Freddie Mercury, and first released on their 1977 album News of the World. In your opinion, in the extract, the words champions and losers refer to what kind of people? Explain it.

(Source: https://pt.wikipedia.org/wiki/We_Are_the_Champions. Access: 16, Feb, 2019)

2) What do you think is/are the thing(s) that the people in the song will "keep on fighting 'til the end"?

Ao terminar as atividades desta página destaque-as e entregue ao professor para receber feedback. Caso não encontre professores disponíveis, envie para priscilasuzuki@hotmail.com (digite ou envie uma foto). Ficarei feliz em ajudar! Para mais atividades sobre esse conteúdo, vá à seção "É jogando que se aprende", na página 34.



O PRONOME RENEGADO

COMO UTILIZAR

Para fazer referência à animais e objetos

- **This is my hometown. Isn't IT amazing?**

Essa é minha cidade natal. Ela não é incrível?

- **Look at my bag. IT is so beautiful!**

Olha a minha bolsa. Ela é tão bonita!

- **IT is my favorite book: The Stand.**

Esse é meu meu livro favorito: A Dança da Morte.

Em frases com sujeito oculo

- **IT is raining a lot today.**

Está chovendo muito hoje.

- **IT is a perfect day to go the beach.**

Está um dia perfeito para ir à praia.

- **Isn't IT good to take a bath after a long day of work?**

Não é bom tomar um banho após um longo dia de trabalho?

- **IT is not right to say whatever comes on one's mind.**

Não é certo falar tudo o que te vem à cabeça.

Depois de verbos ou preposições, como objeto indireto

- **Feijoada again? I am not going to eat IT.**

Feijoada de novo? Eu não vou comer isso.

- **Cold weather doesn't bother me, but some people can't stand IT.**

Frio não me incomoda, mas algumas pessoas não conseguem suportar.

- **Give IT a try. You never eat anything exotic.**

Experimente. Você nunca come nada exótico.

- **Think about IT. You'll never have another chance like that.**

Pense a respeito. Você não terá outra chance como essa.

Ao dar uma opinião/explicação

- **I don't think IT is correct.**

Eu não acho correto.

- **In my opinion IT doesn't have any influence.**

Na minha opinião isso não tem nenhuma influência.

- **a) Why are you buying flowers today?**

b) Because IT is my mom's birthday.

a) Por que você está comprando flores hoje?

b) Porque é aniversário da minha mãe.

Com phrasal verbs para situações ou coisas

- **I have a new cellphone! Check IT out!**

Eu tenho um celular novo! Dá só uma olhada!

- **Here is your form. Please, fill IT in.**

Aqui está seu formulário. Por favor, preencha-o.

- **a) What is the meaning of this word?**

b) I have no idea. Why don't you look IT up in a dictionary?

a) Qual o significado dessa palavra?

b) Não faço ideia. Por que você não procura no dicionário?

COMO NÃO UTILIZAR



Depois de um substantivo:

ERRADO: My example **IT** is the best for this situation.

CORRETO: My example is the best for this situation.

Meu exemplo é o melhor para essa situação.

ERRADO: Lasagna **IT** is my favorite.

CORRETO: Lasagna is my favorite food.

Lasanha é minha comida favorita.

ERRADO: My neighbor's cat **IT** is drivig me crazy.

CORRETO: My neighbor's cat is drivig me crazy.

O gato do meu vizinho está me deixando louco.

Depois de um pronomes demonstrativos (this, that)

ERRADO: That **IT** is how I found out about Susan's problem.

CORRETO: That is how I found out about Susan's problem.

Foi assim que descobri sobre o problema da Susan.

ERRADO: This **IT** is the reason why I love you.

CORRETO: This is the reason why I love you.

Essa é a razão pela qual eu te amo.



Não se conjuga verbo sem pronome em inglês, e o **IT** serve pra isso, conjugar verbos que não tem um sujeito como ele, ela, eu ou você. Por exemplo, quando chove, ninguém diz "Ela (a chuva) está chovendo", pois falamos o verbo de primeira, sem utilizar pronome algum. **Porém, em inglês, o sujeito oculto – aquele que está implícito, mas não aparece na frase – não existe.** Isso mesmo! Assim, o ideal é utilizar o **IT** quando formular uma frase com sujeito oculto.

No caso dos **phrasal verbs**, quando nos referimos a coisas ou situações, elas podem ser substituídas na frase pelo pronome **IT**. Por exemplo, **GIVE UP** (desistir) pode ser usado das seguintes maneiras:

a) Don't give up on your dream (Não desista do seu sonho).

b) You have always dreamed about going to Harvard. Don't give **IT** up! (Você sempre sonhou em ir para Harvard. Não desista!).

Em ambos os casos, o verbo **GIVE UP** está se referindo ao sonho. Na primeira frase o objeto direto é mencionado (your dream), e é colocado depois do frasal verb. Quando ele é substituído pelo **IT**, ele fica entre o verbo (give) e a preposição (up).

Deu um nó na cabeça? Calma! Com paciência e prática, você vai **DOMINAR ESSE CONTEÚDO!**

The following sentences might contain an error. Find and correct them.

a) In my opinion it is impossible to move objects with your mind.

b) A good example of fattening food it is hamburger.

c) That it is how I got my first job.

d) I play a lot of video game. I love it.

e) Because is easy to forget about things that are not urgent

f) Our mind it is becoming toxic.

g) They think is only a joke.

h) I am really embarassed about it.

i) If is safe, you can go bungee jumping.

j) I don't think it is correct.



TEMIDAS PREPOSIÇÕES

COMO UTILIZAR

TO

Ao entregar / enviar algo

- I sent a birthday message **TO** John yesterday.

Eu enviei uma mensagem de aniversário para o John ontem.

- Can you please give this package **TO** miss Watson?

Você pode entregar esse pacote para a senhorita Watson?

Para dizer parabéns

- Happy birthday **TO** you.

Parabéns pra você.

Para formar infinitivo

- Jason likes **TO** swim every night after work.
Jason gosta de nadar toda noite após o trabalho.

- Dad really wants **TO** buy a new car.
Papai quer muito comprar um carro novo.

Quando se vai à algum lugar

- We wil probably go **TO** Ireland on our next vacation.

Nós provavelmente iremos para a Irlanda em nossas próximas férias.

- Mandy drives **TO** work three times a week.
Mandy dirige para o trabalho três vezes por semana.

Para falar da duração de uma atividade

- I work from 9.a.m. **TO** 7 p.m..

Eu trabalho das 9 da manhã às sete da noite.

Para indicar um propósito

- I play soccer **TO** get into shape.

Eu jogo futebol para ficar em forma.

Após os seguintes verbos e expressões:

Pay attention to

- Please, guys. Pay attention **TO** the video.

Por favor, pessoal. Prestem atenção ao vídeo.

Talk to

- Every time I talk **TO** Beth I feel so depressed.

Toda vez que converso com a Beth me sinto tão deprimida.

Listen to

- It's good to listen **TO** some music while exercising.

É bom escutar um pouco de música enquanto se exercita.

Go to

- I always go **TO** that pub on Friday night.

Eu sempre vou àquele pub na sexta-feira a noite.

Happen to

- The cops don't know what happened **TO** that poor little girl.

Os policiais não sabem o que aconteceu com aquela pobre garotinha.

Would like to

- I wouldn't like **TO** be in your shoes.

Eu não gostaria de estar no seu lugar.

Used to

- John used **TO** play for the school soccer team.

John costumava jogar para o time de futebol da escola.

Thanks to

- Thanks **TO** you we are late for the concert.

Graças a você estamos atrasados para o show.

OBS: Caso a frase termine no verbo, não será

necessário acrescentar o **TO**.

- Ex: We need to talk.

Nós precisamos conversar.

A expressão **PAY ATTENTION** pode ser seguida de um substantivo, ao invés de **TO**.

- Ex: Pay attention, girls! This is very important.

Prestem atenção, meninas! Isso é muito importante.

COMO NÃO UTILIZAR

Logo após os verbos:

TO TELL:

ERRADO: They need to tell **TO** you what is wrong.

CORRETO: They need to tell you what is wrong.

Eles precisam te dizer o que está errado.

TO SHOW:

ERRADO: I want to show **TO** you my new kitchen.

CORRETO: I want to show you my new kitchen.

Eu quero te mostrar minha nova cozinha.

TO TEACH:

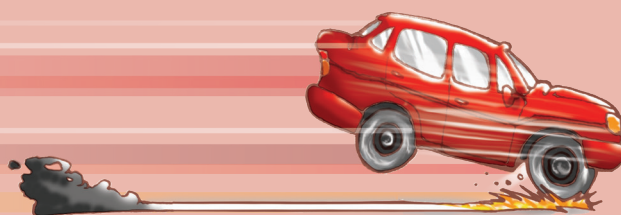
ERRADO: She is going to teach **TO** Hellen how to drive.

CORRETO: She is going to teach Hellen how to drive.

Ela vai ensinar Hellen a dirigir.



WRONG WAY



COMO UTILIZAR

FOR

Para indicar função:

- **These small scissors are perfect FOR children.**
Essas tesouras pequenas são perfeitas para crianças.

Para falar de favor ou benefícios:

- **English is really important FOR your career.**
Inglês é muito importante para sua carreira.

Para justificar uma motivação ou propósito:

- **I am happy FOR your new job.**
Estou feliz pelo seu novo emprego.
- **This change is certainly FOR the best.**
Essa mudança com certeza é para melhor.

Para indicar um período de tempo:

- **I have been working as a teacher FOR 10 years.**
Eu trabalho como professora há dez anos.

Quando se faz algo no lugar de alguém or pra alguém:

- **Can you pay this bill FOR me?**
Você pode pagar essa conta para mim?
- **You didn't need to buy a cake FOR me.**
Você não precisava comprar um bolo pra mim.

COMO NÃO UTILIZAR

Antes de verbos:

ERRADO: It is necessary **FOR** apologize for what you did.

CORRETO: It is necessary **TO** apologize for what you did.
É preciso se desculpar pelo que você fez.

ERRADO: Some people use their charm **FOR** persuade others.

CORRETO: Some people use their charm **TO** persuade others.
Algumas pessoas usam seu charme para persuadir outras.

Para entregar algo:

ERRADO: Please, give it **FOR** me.

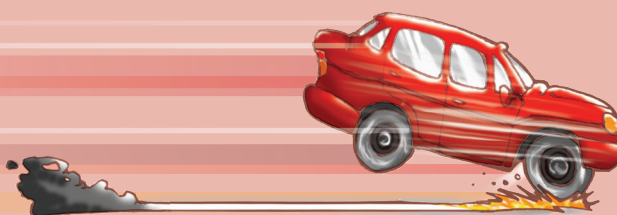
CORRETO: Please, give it **TO** me.
Por favor, me entregue isso.

ERRADO: I sent a birthday message **FOR** John yesterday.

CORRETO: I sent a birthday message **TO** John yesterday.
Eu enviei uma mensagem de aniversário para o John ontem.



WRONG WAY



COMO UTILIZAR

IN

Para uma parte do dia

- I go to school **IN** the morning.
Eu vou para a escola de manhã.
- Traffic is chaotic **IN** the afternoon.
O trânsito é caótico de tarde.

Para meses e anos

- My birthday is **IN** October.
Meu aniversário é em outubro.
- I finished college **IN** 2004.
Eu terminei a faculdade em 2004.

Para as estações do ano

- We always go to the beach **IN** the summer.
Nós sempre vamos à praia no verão.

Para cidades, países, bairros e cômodos

- My sister lives **IN** Miami.
Minha irmã mora em Miami.

- People **IN** the USA are really fat.
As pessoas nos Estados Unidos são bem gordas.

- Lucy's house is **IN** Beverly Hills.
A casa da Lucy fica em Beverly Hills.

- My mom is always **IN** the kitchen! She loves to cook.
Minha mãe está sempre na cozinha! Ela adora cozinhar!

Para leituras impressas

- I love the stories **IN** this book.
Eu amo as histórias desse livro.
- I didn't find anything interesting **IN** the newspaper.
Eu não encontrei nada interessante no jornal.

Para indicar lugar – no sentido de estar dentro

- The keys are **IN** my bag.
As chaves estão na minha bolsa.
- You live **IN** my heart.
Você mora no meu coração.

COMO NÃO UTILIZAR

Antes de NIGHT

ERRADO: The sky is so beautiful **IN** the night.

CORRETO: The sky is so beautiful **AT** the night.

O céu é tão bonita à noite.

Para datas específicas:

ERRADO: I was born **IN** October 13th.

CORRETO: I was born **ON** October 13th.

Eu nasci em 13 de outubro.

Para lugares em geral:

ERRADO: She is **IN** school.

CORRETO: She is **AT** school.

Ela está na escola.



WRONG WAY

COMO UTILIZAR

ON

Quando algo está sobre uma superfície

- The book is **ON** the table.
O livro está sobre a mesa.
- My cellphone fell **ON** the floor.
Meu celular caiu no chão.

Para dias da semana e feriados

- My friends and I generally get together **ON** Friday.
Meus amigos e eu geralmente nos reunimos às sextas-feiras.
- People drink a lot **ON** New Year's eve.
As pessoas bebem bastante na véspera do Ano Novo.

Para ruas específicas:

- I live **ON** September street.
Moro na rua setembro.

Com as seguintes expressões:

ON the radio, ON the internet:

- This song is always playing **ON** the radio.
Essa música tá sempre tocando na rádio.

ON me (pagar a conta):

- Don't worry about money, tonight it is **ON** me.
Não se preocupe com dinheiro, hoje a noite é por minha conta.

ON my mind:

- You are always **ON** my mind.
Você está sempre em meus pensamentos.

ON vacation, holliday:

- Lucy is not at work, she is **ON** vacation.
Lucy não está no trabalho, ela está de férias.

ON my knees:

- I'm already **ON** my knees, what else do you want?
Eu já estou de joelhos, o que mais você quer?

ON the corner:

- This building is **ON** the corner.
Esse prédio fica na esquina.

ON the left, ON the right:

- This song is always playing **ON** the radio.
Essa música tá sempre tocando na rádio.

ON top of that

- This car is expensive and, **ON** top of that it is not very powerful.
Esse carro é muito caro, e além disso, não é muito potente.

COMO NÃO UTILIZAR

Para datas específicas:

ERRADO: I was born **IN** October 13th.

CORRETO: I was born **on** October 13th.

Eu nasci em 13 de outubro.

Para algo que está no meio da rua:

ERRADO: There was a dead dog **ON** the street.

CORRETO: There was a dead dog **in** the street.

Havia um cachorro morto no meio da rua.

COMO UTILIZAR

OF

Para indicar pertencimento (exceto para pessoas e animais)

- **Look at the top OF this building .**
Olhe para o topo desse prédio.

Para indicar referência

- **This is a picture OF my wedding .**
Essa foto é do meu casamento.

Para especificar número ou quantidade

- **Lots OF people have watched this new movie.**
Várias pessoas assistiram esse filme.

Ao explicar o motivo de algo

- **I couldn't get there on time because OF the traffic jam.**
Eu não consegui chegar a tempo por causa do congestionamento.

Com as expressões:

OUT of reach

- **This girl is out OF your reach.**
Essa menina está fora do seu alcance.

OUT of control

- **My kid is totally out OF control. He is hitting everybody.**
Meu filho está fora de controle. Ele está batendo em todo mundo.

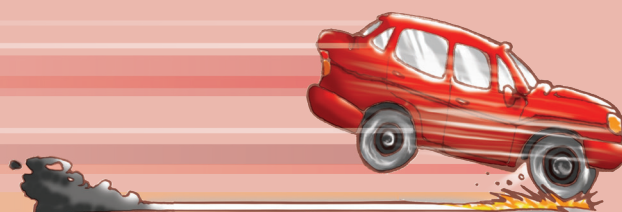
COMO NÃO UTILIZAR

Para pertencimento relativo a pessoas e animais

ERRADO: This is the house OF Luciana.

CORRETO: This is Luciana's house.

Essa é a casa da Luciana.



COMO UTILIZAR

AT

Para falar de horários

- The game starts **AT** 09 a.m..
O jogo começa às nove da manhã.

Para indicar a localização de alguém em alguma construção:

- Juliana is **AT** school .
Juliana está na escola.

Para indicar habilidade relacionada à uma atividade

- I am not very good **AT** drawing.
Eu não sou muito bom com desenho.

Com expressões fixas: Not at all, At first, at last, at least, at the end, angry

- I don't know why she is so angry **AT** me.
Eu não sei porque ela está tão brava comigo.

Após os verbos: laugh, shout, scream, smile, look.

- Everybody at school was laughing **AT** me.
Todo mundo na escola estava rindo de mim.

COMO NÃO UTILIZAR

Para pertencimento relativo a pessoas e animais

ERRADO: John is **AT** the house.

CORRETO: John is in the house.

John está na casa.



WRONG WAY



As **preposições** são o terror da maioria dos estudantes de inglês. Quando é que vou usar **TO** e não **FOR**, e o **AT**, onde fica nessa história toda? Existem inúmeros exemplos que nem sempre seguem uma regra, o que acaba contribuindo para confundir a cabeça dos alunos. Mas, nada de pânico! Praticar é o melhor caminho para aprender qualquer coisa nessa vida, e com língua estrangeira não é diferente. Afinal, **practice makes perfect...**

A princípio parece uma coisa de gente doida: se usa **IN** the morning, mas **AT** night; **IN** December, mas **ON** December 1st; **AT** school mas **IN** the classroom. Qual a lógica de tudo isso? Nenhuma. Dá vontade de sair gritando correndo? Sim, dá mesmo. Porém, caso você decida não sair correndo, são muitos os benefícios pra quem fala inglês, na área acadêmica, pessoal e profissional. A palavra chave é paciência... Com ela vamos longe. Se tiver uma memória boa, ajuda muito também. **Vamos nessa?**



Image 02. Source: Dailymail. Access: 23, Jul. 2019.

6) A 16-year-old Texas student who shot himself in front of his high school class posted a heart-rending suicide note on Facebook hours before he killed himself, it has been revealed. Alvarez, who is the father of a young son, asked his friends to look after his child and the baby's mother, as well as his own mother. He also posted a picture of himself holding a semiautomatic pistol to his face. Alvarez shot himself in a courtyard at Lanier High School in Austin at lunchtime on Tuesday. Witnesses said he was sitting alone when he suddenly pulled out a pistol and fired. Why do you think he decided to leave a message? Explain it:

7) Let's imagine you are going to help in a suicide prevention campaign at school. Write a paragraph on how to motivate people to look for help (suicidal) (a); and for families, friends and colleagues to give support and avoid tragedies (b):

a)

b)

THERE HAVE IS ARE

TO HAVE OR NOT TO HAVE

COMO UTILIZAR

TENSES

- I **HAVE** a dog (simple present).
Eu tenho um cachorro.
- I **HAD** many friends when I was five (simple past).
Eu tinha muitos amigos quando tinha cinco anos.
- I **HAVE** never met a famous person (present perfect).
Eu nunca conheci uma pessoa famosa.
- I **HAD** already finished dinner when you got home (past perfect).
Eu já tinha terminado o jantar quando você chegou em casa.
- If I **HAVE** a dog, I will walk it every morning (present subjunctive).
Se eu tiver um cachorro, vou levá-lo para passear toda manhã.
- If I **HAD** a dog, I would walk it every morning (past subjunctive).
Se eu tivesse um cachorro, eu o levaria para passear toda manhã.

COLLOCATIONS

- I generally **HAVE** a shower in the afternoon.
Eu geralmente tomo um banho à tarde.
- My mom always **HAS** a cup of coffee after lunch.
Minha mãe sempre toma uma xícara de café depois do almoço.
- Let's **HAVE** a break, I'm tired.
Vamos fazer um intervalo, eu estou cansado/a.
- **HAVE** a nice day.
Tenha um bom dia.
- **HAVE** fun.
Divirta-se.
- When I went to Las Vegas I **HAD** the time of my life.
Quando estive em Las Vegas, me diverti à beça.
- I **HAD** my hair cut at that new salon downtown.
Eu cortei meu cabelo naquele novo salão no centro da cidade.
- I **HAD** my mom cook some spaghetti for me.
Eu fiz minha mãe cozinhar um pouco de espaguete pra mim.

COMO NÃO UTILIZAR

ERRADO: **HAS** a school in front of my house.

CORRETO: **THERE IS** a school in front of my house.

Há uma escola na frente da minha casa.

ERRADO: **HAVE** people who do not understand English.

CORRETO: **THERE ARE** people who do not understand English.

Há/Existem pessoas que não entendem inglês.

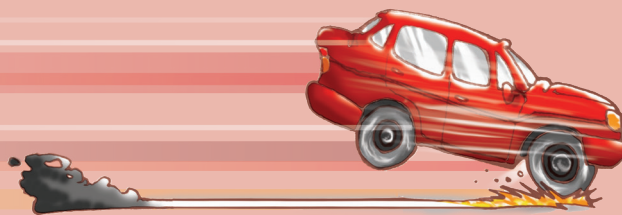
ERRADO: Because **HAVE** a lot of prejudice in the world.

CORRETO: Because **THERE IS** a lot of prejudice in the world.

Porque há muito preconceito no mundo.



WRONG WAY



Somos muitas vezes influenciados pelas regras linguísticas que aprendemos em nosso idioma materno. É comum empregar estruturas do português ao construir frases em inglês. Porém, **CUIDADO!** Nem sempre o modo como utilizamos as palavras em um idioma serve para outras línguas. Um exemplo disso é o uso do **HAVE** no lugar do **THERE IS/THERE ARE**. Mas por que isso acontece?

Em português usamos com frequência o verbo **TER** para expressar a posse de algo ou alguém:

- **TENHO** um cachorro que quase não late.
- **TENHO** um namorado ciumento.

E também a existência de algo ou alguém:

- **TEM** uma moto parada bem na frente do meu portão.
- Tem uma professora nova na escola.

Porém, em inglês, o possuir e o existir são bem distintos, não existindo um único verbo que abarque ambos os significados. Ou seja: o tal do **HAVE** para existir/haver simplesmente **NÃO ROLA!**

There are some errors (identify and correct them) and gaps (fill them in) in the following text. Go for it!

My name Priscila, I am 34 years old and I _____ a job as a teacher in a small city in Brazil. Have many students where I work, from different cities and states. There are even a boy from Bahia, and he is an excellent student, by the way.

As I mentioned before, I live in a small city and the nightlife here is chaotic: there is almost nothing to do. So, during the weekend many people like to have fun by going to different cities nearby. I guess one of the things that really calls their attention is that have different people to look hang out with.

At the end of the year my husband and I will finally get married. As we both have a lot of relatives, there will probably be over two hundred people at our wedding party. I hope to have fun and enjoy myself. We were very stressed when we started planning everything, but now we don't worry at all: we have the best promoter ever!

Even though she cannot do 100% of the job, we have trust in her. Wish us good luck!





RESPOSTAS DAS ATIVIDADES

TO HAVE OR NOT TO HAVE

There are some errors (identify and correct them) and gaps (fill them in) in the following text. Go for it!

My name Priscila, I am 34 years old and I HAVE a job as a teacher in a small city in Brazil. THERE ARE many students where I work, from different cities and states. THERE IS even a boy from Bahia, and he is an excellent student, by the way. As I mentioned before, I live in a small city and the nightlife here is chaotic: there is almost nothing to do. So, during the weekend many people like to have fun by going to different cities nearby. I guess one of the things that really calls their attention is that THERE ARE different people to (look) hang out with. At the end of the year my husband and I will finally get married. As we both have a lot of relatives, there will probably be over two hundred people at our wedding party. I hope to have fun and enjoy myself. We were very stressed when we started planning everything, but now we don't worry at all: we have the best promoter ever! Even though she cannot do 100% of the job, we (have) trust in her. Wish us good luck!

O PRONOME RENEGADO

The following sentences might contain an error. Find and correct them.

- a) Correct.
- b) A good example of fattening food is hamburger.
- c) That is how I got my first job.
- d) Correct.
- e) Because it is easy to forget about things that are not urgent.
- f) Our mind is becoming toxic.
- g) They think it is only a joke.
- h) Correct.
- i) If it is safe, you can go bungee jumping.
- j) I don't think it is correct.

É JOGANDO que se APRENDE

INSTRUÇÕES PARA OS JOGOS

É com THE ou sem THE? Acrescente THE se necessário

Destaque as cartas das páginas 35 a 40.

São 20 cartas no total, podendo ser divididas em dois ou mais grupos.

Cada participante segura a carta com a figura virada para o oponente e a palavra virada para si. O participante deve ler a informação – caso a informação possua o artigo THE, o mesmo não deve ser lido – e o oponente deve dizer se a informação deve ser acrescida de THE ou não.

Por exemplo, a carta THE WORLD. O jogador segura a carta mostrando a figura, sem deixar o oponente ver. O jogador lê WORLD, omitindo o artigo THE. O oponente, por sua vez, deve dizer THE WORLD para marcar um ponto.

Imaginemos agora a carta SCHOOL. O jogador segura a carta com a figura virada para o oponente e lê SCHOOL. Para marcar um ponto, o oponente deve dizer SCHOOL.

Caso o oponente adicione ou omita o artigo THE nas expressões erradas, ele não marca ponto.

Vence o grupo que fizer mais pontos.

O PLURAL QUE TE DESREGULA: Acerte o plural

Destaque as cartas das páginas 41 a 46.

São 23 cartas no total, podendo ser divididas em dois ou mais grupos.

Cada participante segura a carta com a figura virada para o oponente e as palavras viradas para si. Deve então ler a palavra no singular, para que o oponente escreva a forma plural da palavra corretamente. Os grupos se revezam e vence quem fizer mais pontos.

O PRONOME RENEGADO: Questions game

Destaque as cartas das páginas 47 a 50.

São 10 cartas no total, podendo ser divididas em dois grupos.

Cada participante segura a carta com a figura virada para o oponente e a pergunta virada para si. Deve então ler a pergunta escrita na carta e o oponente deve responder corretamente. Caso ocorra o uso incorreto de IT, quem ganha ponto é a equipe que está fazendo a pergunta. Os grupos se revezam para fazer as perguntas e responder. Vence quem fizer mais pontos.

TEMIDAS PREPOSIÇÕES: Bingo

Destaque as cartas das páginas 51 a 58.

Na página 55 estão as cartas para cantar o Bingo. Ao todo são 12 cartelas.

Nas cartelas existe um gap para ser preenchido com uma das preposições estudadas na unidade : TO, FOR, IN, ON, OF e AT.

Cada vez que uma carta for cantada, o participante deverá preencher a lacuna com a preposição adequada. Vence quem marcar toda a cartela e com as preposições corretas.

TO HAVE OR NOT TO HAVE: Memory game

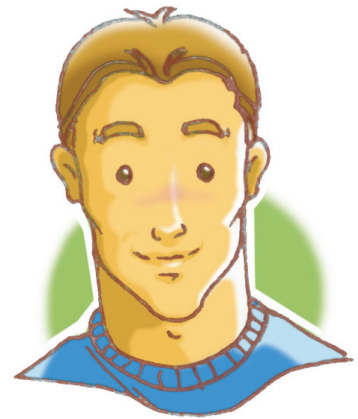
Destaque as cartas das páginas 59 a 64.

Ao todo serão 20 cartas.

Arrume todas as cartas no chão ou uma mesa com a parte escrito MEMORY GAME virada pra cima.

Os jogadores deverão encontrar as duas partes de uma mesma frase para formar par. Por exemplo, o par da carta THERE IS e A SCHOOL IN FRONT OF MY HOUSE.

Quem conseguir mais pares vence.



City

City

Brazil

Brazil

Man

Man

Women

Women

People

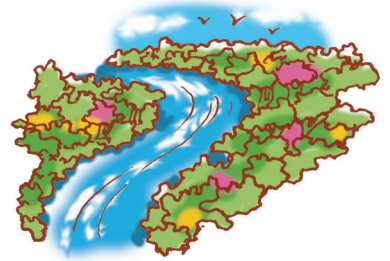
People

King

King

Home

Home



School

School

Africa

Africa

**Amazon
River**

The Amazon River

USA

The USA

**Michael
Jackson**

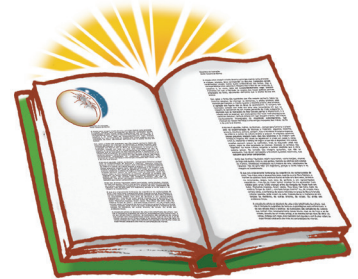
Michael Jackson

End

The End

King of Pop

The King of Pop



Police

The Police

Moon

The Moon

**Best Book in
the World**

**The Best Book in
the World.**

**Great Wall of
China**

**The Great Wall of
China**

**People in my
neighborhood**

**The People in my
neighborhood**

World

The World



Knife

Knives

Leaf

Leaves

Man

Men

Mouse

Mice

Parenthesis

Parentheses

Person

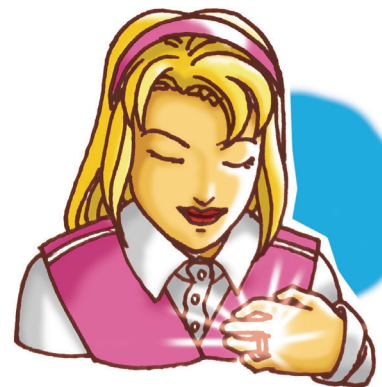
People

Potato

Potatoes

Quiz

Quizzes



Shrimp

Shrimp

Series

Series

Thief

Thieves

Tooth

Teeth

Wife

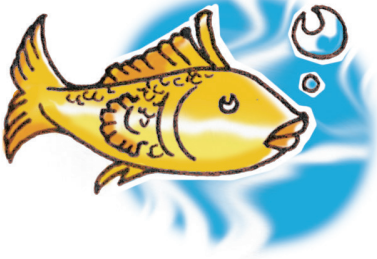
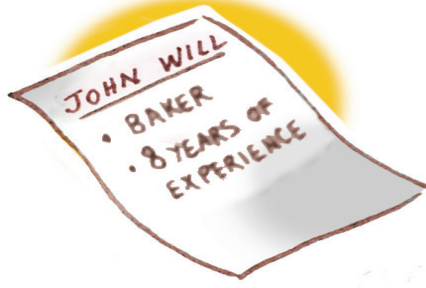
Wives

Wolf

Wolves

Woman

Women



Child

Children

Curriculum

Curricula

Crisis

Crises

Die

Dice

Fish

Fish

Foot

Foot

Half

Halves

Hero

Heroes



**What time is
it now?**

It is...

**Is it raining
now?**

**Yes, it is/
No, it is not**

**What is the
weather
like?**

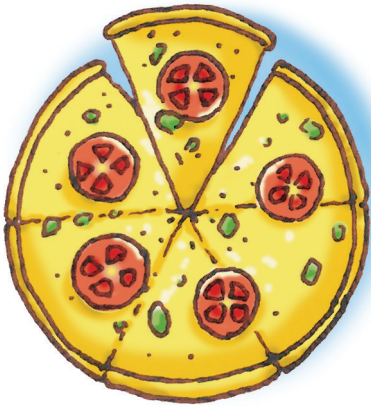
It is...

**Is it a Super
Hero?**

Yes, it is

**Is it Spider
Man?**

No, it's not



**Is it a
beautiful
woman?**

Yes, it is / No, it is not

**Is pizza your
favorite
food?**

Yes, it is / No, it is not

**Is it
disgusting?**

Yes, it is / No, it is not

**Is it a
beautiful
car?**

Yes, it is / No, it is not)

**Is this your
dream trip?**

Yes, it is / No, it is not

Bingo Caller's Card

Go ___ school	Thanks ___ you	Talk ___ me	Listen ___ him	Used ___ work	Perfect ___ you	Important ___ me	Happy ___ you
Work ___ 10 years	Cook ___ me	___ the morning	___ the afternoon	___ October	___ Miami	___ this book	___ Friday
___ New Year's Eve	___ the floor	___ my mind	___ vacation	Because ___ you	Lots ___ people	Part ___ me	Kind ___ movie
Out ___ control	___ 9 p.m.	___ school	Good ___ soccer	Laugh ___ me	Smile ___ you		

REPRODUCTION BINGO

Preposition Bingo!

Lots __ people	__ October	Used __ work	Thanks __ you
Important __ me	Perfect __ you	Kind __ movie	Smile __ you
Cook __ me	__ school	Happy __ you	__ Miami
__ vacation	__ the floor	__ this book	Laugh __ me

Preposition Bingo!

__ 9 p.m.	Go __ school	__ this book	Perfect __ you
Important __ me	Thanks __ you	__ vacation	Out __ control
__ Friday	Used __ work	Talk __ me	__ school
__ Miami	Happy __ you	__ New Year's Eve	Cook __ me

Preposition Bingo!

__ Friday	Smile __ you	__ the morning	Used __ work
__ 9 p.m.	Listen __ him	Out __ control	Kind __ movie
__ vacation	Work __ 10 years	__ Miami	Important __ me
__ the afternoon	__ school	__ this book	__ New Year's Eve

Preposition Bingo!

__ Friday	__ New Year's Eve	Work __ 10 years	Talk __ me
__ school	Lots __ people	__ vacation	Part __ me
__ this book	__ the morning	__ October	Important __ me
__ the floor	Smile __ you	Kind __ movie	Go __ school

**PREPOSITION
BINGO**

**PREPOSITION
BINGO**

**PREPOSITION
BINGO**

**PREPOSITION
BINGO**

Preposition Bingo!

Perfect ___ you	Go ___ school	___ New Year's Eve	___ 9 p.m.
Good ___ soccer	Important ___ me	___ the floor	___ school
Kind ___ movie	Used ___ work	Smile ___ you	___ Friday
Talk ___ me	Because ___ you	Part ___ me	Work ___ 10 years

Preposition Bingo!

Good ___ soccer	___ the afternoon	Thanks ___ you	___ Miami
___ New Year's Eve	___ the floor	___ school	Laugh ___ me
Used ___ work	___ Friday	___ this book	Important ___ me
Part ___ me	Out ___ control	Talk ___ me	Cook ___ me

Preposition Bingo!

___ my mind	___ New Year's Eve	Perfect ___ you	___ Miami
___ vacation	Happy ___ you	Smile ___ you	___ the morning
Cook ___ me	Talk ___ me	Thanks ___ you	___ the afternoon
___ Friday	Work ___ 10 years	___ the floor	Kind ___ movie

Preposition Bingo!

___ my mind	Happy ___ you	Perfect ___ you	Because ___ you
Kind ___ movie	___ vacation	___ school	___ Friday
Listen ___ him	Cook ___ me	___ October	Used ___ work
___ the floor	Go ___ school	___ the afternoon	Part ___ me

**PREPOSITION
BINGO**

**PREPOSITION
BINGO**

**PREPOSITION
BINGO**

**PREPOSITION
BINGO**

Preposition Bingo!

___ my mind	Thanks ___ you	___ Miami	Go ___ school
Good ___ soccer	___ New Year's Eve	___ the morning	Used ___ work
Laugh ___ me	Kind ___ movie	Cook ___ me	___ vacation
___ this book	Because ___ you	Smile ___ you	___ the floor

Preposition Bingo!

Go ___ school	___ October	Cook ___ me	___ 9 p.m.
Important ___ me	Talk ___ me	___ New Year's Eve	Listen ___ him
___ school	Laugh ___ me	___ Friday	Perfect ___ you
Smile ___ you	___ the floor	___ the afternoon	Thanks ___ you

Preposition Bingo!

___ 9 p.m.	___ the afternoon	Listen ___ him	Out ___ control
Because ___ you	Good ___ soccer	___ my mind	Cook ___ me
___ vacation	Perfect ___ you	___ the morning	Happy ___ you
Work ___ 10 years	___ Friday	___ New Year's Eve	Talk ___ me

Preposition Bingo!

Listen ___ him	___ the morning	Smile ___ you	Lots ___ people
Cook ___ me	___ Miami	___ vacation	Important ___ me
Happy ___ you	Part ___ me	Perfect ___ you	Talk ___ me
Work ___ 10 years	___ 9 p.m.	Kind ___ movie	___ this book

**PREPOSITION
BINGO**

**PREPOSITION
BINGO**

**PREPOSITION
BINGO**

**PREPOSITION
BINGO**

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

There is

**a school in
front of my
house. It is a
very big**

Is there

**a backyard in
your house?**

There isn't

**anything I
can do to
help. Sorry.**

There are

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

people
who do not
understand
English.

Are there

any
chocolate
cakes in the
kitchen?

There aren't

as many
students as
before. What
a shame.

Have

a coffee and
just relax.

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

MEMORY
GAME

Has

**anyone
heard about
Lucy?**

Have

**a break after
01 hour of
exercise.
Excessive
workout is
unhealthy.**

Has

**any book
impacted
you so far?**



Érika Sayuri Hasegawa Barbosa, 38 anos e ilustradora desde a adolescência. Formada em design gráfico pela Escola Panamericana de Artes de São Paulo e possui o ensino superior completo em Desenho Industrial para Projetos de Produtos na Unopar. Atuou como ilustradora de materiais e apostilas didáticos para um grande sistema de ensino da região. Atualmente, reside em Arapongas - PR.



Anderson Lovato do Nascimento, é graduado em desenho industrial pela Universidade Estadual de Londrina, atua como designer gráfico e artista 3D desde 2005, tendo colaborado para diversos projetos para empresas nacionais e internacionais principalmente do ramo de entretenimento.

