

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
MODERNAS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS MODERNAS

LUIZA CRISTIANE RIBEIRO DOS SANTOS MACEDO

“RAUS É HOUSE?”: UMA REFLEXÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA
ESCRITA EM L2

MONOGRAFIA

CURITIBA

2016

LUIZA CRISTIANE RIBEIRO DOS SANTOS MACEDO

**“RAUS É HOUSE?”: UMA REFLEXÃO SOBRE A PERCEPÇÃO
DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE INFLUÊNCIA DA
ORALIDADE NA ESCRITA EM L2**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Drnda. Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALUNO (A): Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos Macedo

CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS (*Lato Sensu*)

TÍTULO DA MONOGRAFIA: “Raus é House?”: Uma Reflexão Sobre a Percepção de Professores de Inglês Sobre Influência da Oralidade na Escrita em L2.

DATA DA DEFESA: 14 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque (Prof^a Orientadora)

Prof^a Maristela Pugsley Werner

Prof^a Maria Lucia de Castro Gomes.

Curitiba, 14 de outubro de 2016.

Obs: A folha de aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa.

Agradecimentos

Certamente estes parágrafos não irão atender à todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase de minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre estas palavras, mas elas podem estar certas de que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Agradeço à minha orientadora Professora Mestre Jeniffer Albuquerque, pela dedicação e confiança em meu trabalho, apesar das diversas recaídas e momentos de desânimo. Agradeço também pela orientação excepcional e a paciência em corrigir e esperar.

Aos meus colegas de sala que somaram conhecimentos durante o curso e que direta e indiretamente contribuíram com esse trabalho.

À Secretaria do Curso, pela cooperação.

Gostaria de deixar registrado também, o meu reconhecimento à minha família, pois acredito que sem o apoio deles seria muito difícil vencer esse desafio. À minha querida mãe, Ema, que sempre apoiou meus estudos e sempre me acolhe. Ao meu caríssimo pai, Odilon, pelos momentos de descontração que revelam calma para resolver qualquer obstáculo.

Deixo registrado aqui também um agradecimento especial ao meu marido, Gustavo, meu companheiro e melhor amigo. Pela sua compreensão durante noites e finais de semana em que fiquei ausente.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Tudo posso naquele que me
fortalece” Filipenses 4:13

RESUMO

Macedo, Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos. **“raus é house?”: uma reflexão sobre a percepção de professores de inglês sobre influência da oralidade na escrita em L2.** 2016. 47 folhas. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

À luz do conceito construtivista de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, este trabalho teve como objetivo analisar as concepções sobre o ensino-aprendizagem da escrita em inglês como L2 por aprendizes brasileiros na faixa dos 8 e 9 anos de idade. O presente trabalho, leva em consideração os estudos de Zimmer e Alves (2006) e Percegon (2005), sobre as relações grafo-fônicas que podem interferir nas produções escritas. Além disso, também se investigou se essas interferências da língua materna foram consideradas por professores de língua como erros ou como parte do processo de aprendizado da L2. Para tanto, o trabalho se baseia nos estudos de Albuquerque (2012), Resque (2010) e Santos (2015), no que tange o processo de aquisição da L2 e as distintas concepções sobre erros. Por fim, com base nos estudos de Ruiz (2011) e Beretta (2001), esse estudo comparou metodologias de ensino e de correção textual de professores de língua inglesa. A partir de um questionário qualitativo aplicado com professores escolas particulares e públicas de Curitiba, foi encontrado, dentro outros achados, que a maioria dos professores possuía uma percepção de erro como um defeito dentro da produção escrita dos alunos e não como parte de um processo de aprendizagem, como que inserido dentro de uma visão mais holística de aprendizagem de uma L2.

Palavras-chave: Aquisição de Inglês por brasileiros. Influências grafo-fônicas na escrita em inglês. Percepção de erros de escrita em inglês por professores.

ABSTRACT

Taking into account the constructivist conception of English teaching-learning process as a foreign language, this work aims to analyze the conceptions of teaching-learning on English writing as an L2 by Brazilian students aged between 9 and 10 years old. This work is based on some authors' studies as Zimmer and Alves (2006) and Percegon (2005) about the grapho-phonetic relations which may interfere in writing production. Furthermore, it was also investigated if the mother tongue interferences were considered by language teachers as mistakes/errors or as part of the L2 learning process. For this purpose, this work is based on Albuquerque (2012), Resque (2010) and Santos' (2015) studies about an L2 acquisition process and the distinct conceptions of mistakes. In conclusion, based on Ruiz (2001) and Beretta (2001), this work compared teaching methodologies and types of text corrections of English teachers. It was also applied a qualitative questionnaire with teachers from private and public schools from Curitiba where it was found that most teachers had a perception of mistakes as a failing process on students' writings and not as part of the learning process, as in a holistic perspective on L2 learning.

Key words: English acquisition by Brazilians. Grapho-phonetic influences in English writing. The perception of mistakes/errors in English writing by teachers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA.....	2
2.1	RELAÇÕES GRAFO-FONÊMICAS.....	3
2.2	CONCEPÇÃO DE “ERRO” NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA	10
3	METODOLOGIAS DE ENSINO E CORREÇÃO TEXTUAL	14
3.1	ABORDAGENS	17
3.1.1	ABORDAGEM AUDIOLINGUAL	17
3.1.2	ABORDAGEM COMUNICATIVA	19
4	PRODUÇÃO DE TEXTO E CORREÇÃO.....	20
5	METODOLOGIA.....	23
5.1	PARTICIPANTES	24
5.2	QUESTIONÁRIO	24
5.3	COLETA DE DADOS	25
6	ANÁLISE DOS DADOS	26
6.1	PANORAMA GERAL E PERFIL DOS PARTICIPANTES	26
6.2	PROCESSO DE ENSINO PARA CADA PARTICIPANTE.....	27
6.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE UM ALUNO.....	29
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
8	REFERÊNCIAS	34
	ANEXO 1.....	37

1 INTRODUÇÃO

O processo de aquisição de uma segunda língua (doravante L2) pode ser comparado ao de constituição de um mosaico no sentido de que aprender e ensinar uma L2 passa pelo recorte e junção de vários elementos que, apesar de distintos, são capazes de serem e formarem uma imagem maior.

As pesquisas em aquisição de inglês como L2 têm sido norteadas por diversas linhas de estudo, como por exemplo, os erros que alunos cometem e como os professores os corrigem. A área de linguística aplicada, principalmente no que diz respeito aos erros discutidos e ao processo de ensino aprendizagem de inglês como L2 no Brasil, tem crescido exponencialmente e especialmente em trabalhos que versam sobre a oralidade e a escrita.

O trabalho baseia-se, principalmente, nos estudos de Zimmer e Alves (2006), Albuquerque (2012) e Santos (2015), no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, além do processo de aquisição da língua estrangeira, no que se refere à oralidade e suas possíveis interferências na produção escrita de crianças brasileiras.

Por fim, com base nos estudos de Ruiz (2011) e Beretta (2001), esse estudo irá comparar metodologias de ensino e de correção textual de professores e suas concepções sobre as interferências da L1 no processo de aquisição da L2. A partir dos estudos de Albuquerque (2012), Resque (2010) e Santos (2015), serão abordadas as relações grafo-fônicas na produção escrita e discutidas as concepções sobre “erro”, já que estes podem ser relativizados, ora como erros, ora como parte do processo de aprendizado da L2.

Portanto, o presente trabalho também tem como objetivo central de investigar a forma e o olhar com que os professores de línguas têm em relação a esses registros com influências grafo-fônicas da L1 no processo de aquisição da L2 nas produções escritas dos aprendizes com faixa etária entre 9 a 10 anos. Sendo que, para tanto, foi coletada uma amostra de 60 textos produzidos por alunos de um colégio particular da cidade de Curitiba, os quais possuíam,

pelo segundo ano consecutivo, a disciplina de língua inglesa na grade curricular. Dentre esses, foi selecionado um, o qual foi utilizado como modelo para que professores corrigissem.

Ainda, para complementar a análise, foi feito um estudo qualitativo que, para tanto, foi elaborado um questionário investigatório para coletar dados sobre as maneiras que os professores orientam produções textuais, os corrigem e a forma que trabalham a devolutiva destes. O questionário também teve como propósito analisar a metodologia de correção dos professores e a linha teórica em que o professor se baseia para considerar ou não, a escrita do aluno.

Para tanto, na primeira seção desse trabalho, abordam-se as referências teóricas acerca da aquisição da oralidade e as trocas fonêmicas. Em seguida, discorre-se sobre a aquisição da escrita das crianças na segunda língua e como a oralidade pode interferir nesse processo e, em consequência, serão discutidas as concepções de erros. Também serão abordados os tipos de correções textuais para servir de base na análise das correções feitas pelos professores entrevistados. Finalmente, a última parte será dedicada à análise da coleta de dados e às considerações finais sobre as discussões abordadas durante a pesquisa.

2 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

A aquisição de uma língua estrangeira é um processo intrincado. As etapas de aprendizado relacionam-se gerando o conhecimento e o aprendizado. Ao mesmo tempo em que a aquisição de L2 é complexo e heterogêneo, i.e., possui diversas variáveis e não é o mesmo para todos, somos dotados, como seremos humanos, da capacidade de apreender e compreender uma língua.

Segundo Leria (1996, apud PERCEGONA, 2005), a aquisição de uma língua inicia por suposições e criações criativas, uma vez que capacita a criança a criar e testar hipóteses linguísticas. Ao pensarmos neste processo criativo, é importante notar que, ao longo da trajetória das pesquisas sobre

aquisição de língua, diversas correntes de pensamentos procuraram descrever o que acontece na aquisição de uma L2. Assim, passou-se de um olhar estruturalista, para gerativista e então, para um olhar construtivista / funcionalista do processo de aquisição:

No que tange à psicologia, Chomsky (1973) não aceita a alegação de que comportamento linguístico é uma questão de hábito, e que uma língua é adquirida pouco a pouco através do reforço, associação e generalização. Alega o autor que o comportamento linguístico padrão envolve inovação, elaboração de novas frases e novos padrões segundo regras abstratas e complexas. Tal inovação se manifesta tanto no falante que constrói novas enunciações, quanto no ouvinte que deve produzir novas interpretações do que ouve. Prossegue o linguista afirmando que não há princípios 'generalizantes' que possam explicar esse aspecto criativo do uso natural da linguagem, e que a busca por uma teoria que o fizesse seria um erro, uma vez que a explicação parece levar a linhas distintas. (ALMEIDA, 2011)

Segundo Gasser (1990, *apud* ZIMMER, 2006), O processo de aquisição da uma segunda língua se assemelha ao da primeira língua, ou seja, quando um indivíduo aprende uma segunda língua, ou L2, o modo com que essa aquisição se dá é o mesmo: ouve-se, criam-se suposições, fazem-se tentativas e, enfim, gera-se comunicação, porém com um detalhe, ou digamos uma prerrogativa muito importante: o aprendiz já possui um ponto de referência, que é a sua língua materna, mas, diferentemente de quando aprendeu a L1, tem como comparar o seu aprendizado, o qual acaba sendo norteado pela L1. Isso irá se refletir durante o aprendizado da L2, pois o aprendiz poderá contrastar as duas e haverá a influência de ambas na construção de novos sentidos, através de comparações morfológicas, fonológicas e de relações grafo-fônicas.

Ainda que paradigmas teóricos, como o estruturalismo e o gerativismo, tenham sido bastante utilizados pelas teóricas de aquisição de L2, as leituras mais recentes têm se voltado para uma visão mais construtivista desse processo de aquisição. Esse trabalho, não tem por objetivo mostrar que a aprendizagem vem por repetição, mas sim como um processo contínuo, ou seja, alocado dentro do conceito construtivista sobre ensino-aprendizado de língua estrangeira.

2.1 RELAÇÕES GRAFO-FONÊMICAS

Como discutido anteriormente, o processo de aquisição funciona como um mosaico e, dentro desse mosaico, temos relações entre a oralidade e a escrita.

Ao aprender uma segunda língua, certas diferenças existem com respeito ao método pelo qual a primeira língua é aprendida. A principal diferença repousa no fato de que há uma constante interferência dos elementos da língua 'mãe' que já se tornaram automáticos. Tal interferência pode ser de três tipos: fonológicas, morfossintáticas e grafofonêmicas. (RESQUE, 2010, p. 24)

Sendo a aquisição da L2 semelhante à aquisição da L1, ao menos em alguns aspectos já mencionados, é inevitável a influência da L1 na aquisição da L2, pois estando os padrões da L1 consolidados no cérebro humano, estes servirão de base e nortearão a aprendizagem da L2 (ZIMMER, 2006, p.117). A autora exemplifica essa condição relacionando o sotaque “como um produto da ativação de padrões acústico-articulatórios idênticos ou semelhantes aos da L1 em lugar daqueles da L2”. Um desses padrões consolidados da L1 seria a transmissão do conhecimento fonético-fonológico que a L1 estabelece na L2, sendo comum aprendizes ouvirem um som da língua alvo e não identificá-lo de forma clara relacionando-o com um som parecido ao da L1.

“Essa dificuldade caracteriza-se como um processo de transferência fortemente relacionado com a percepção, uma vez que o aprendiz tende a associar os segmentos da L2 ao padrão segmental da sua língua, em função da forte experiência lingüística prévia, a partir do qual os sons da L2 são percebidos como se fossem aqueles da L1.” (ZIMMER, 2006, p. 118)

Assim, as comparações entre a L1 e L2 são inevitáveis. Um dos momentos nos quais o falante se questiona sobre as línguas que possui em seu sistema linguístico está atrelado ao aprendizado de sons da L2. Os falantes de português como L1, aprendizes da língua inglesa como L2, por vezes, deparam-se com essas situações. Um exemplo disso seria a dificuldade

na produção de sons como o [ð], visto que esse som não existe na língua portuguesa.

“A dificuldade que o falante de português tem em pronunciar as fricativas dentais /θ/ e /ð/ é um grande problema no ensino de língua inglesa. Acredita-se que tal dificuldade deve-se ao fato de estes sons não existirem na língua portuguesa e, por isso, o aprendiz torna-se insensível a eles, não os percebendo e, conseqüentemente, produzindo formas fossilizadas. A tendência é aproximá-los dos sons da língua portuguesa como /t/, /d/, /f/¹, /s/ ou /z/ o que freqüentemente causa sérios problemas de compreensão, pois são fonemas que diferenciam uma palavra de outra.” (PERCEGONA, p.71, 2005).

Os quadros abaixo exemplificam alguns sons que trazem dificuldades para os falantes brasileiros e aprendizes de língua inglesa por serem muito próximos ou não existirem no português (STEINBERG, 1985 *apud* PERCEGONA, 2005). Nos quadros de 1 até 5 é possível notar alguns fonemas considerados como complexos na aquisição de inglês por brasileiros.

<i>/t/</i>	<i>/θ/</i>
<i>tin</i>	<i>thin</i>
<i>tanks</i>	<i>thanks</i>
<i>tree</i>	<i>three</i>
<i>bat</i>	<i>bath</i>
<i>tick</i>	<i>thick</i>

QUADRO 1 – FONEMAS /t/ e /θ/, retirado de Percegon (2005)

<i>/d/</i>	<i>/ð/</i>
<i>den</i>	<i>then</i>
<i>dare</i>	<i>their</i>
<i>doze</i>	<i>those</i>
<i>breed</i>	<i>breathe</i>
<i>seed</i>	<i>seethe</i>

¹ Não se sabe qual foi a intenção da autora em apresentar apenas o fonema /f/ e não sua contraparte sonora, o /v/, mas possivelmente quando a autora descreve o contraste entre os pares surdo e sonoro, no que diz respeito ao fonema surdo /f/, é possível pensar que haveria uma comparação à fricativa bilabial sonora /v/.

QUADRO 2 – FONEMAS /d/ e /ð/, retirado de Percegon (2005)

<i>/f/</i>	<i>/θ/</i>
<i>first</i>	<i>thirst</i>
<i>fought</i>	<i>thought</i>
<i>free</i>	<i>three</i>
<i>deaf</i>	<i>death</i>
<i>fin</i>	<i>thin</i>

QUADRO 3 – FONEMAS /f/ e /θ/, retirado de Percegon (2005)

<i>/s/</i>	<i>/θ/</i>
<i>sin</i>	<i>thin</i>
<i>sink</i>	<i>think</i>
<i>sing</i>	<i>thing</i>
<i>seam</i>	<i>theme</i>
<i>face</i>	<i>faith</i>

QUADRO 4 – FONEMAS /s/ e /θ/, retirado de Percegon (2005)

<i>/z/</i>	<i>/ð/</i>
<i>Zen</i>	<i>then</i>
<i>close</i>	<i>clothe</i>
<i>breeze</i>	<i>breathe</i>
<i>seize</i>	<i>seethe</i>
<i>rise</i>	<i>withe</i>

QUADRO 5 – FONEMAS /z/ e /ð/, retirado de Percegon (2005)

A confusão sonora pode ocorrer, como dito anteriormente, entre fonemas como /ð/ e /d/. Por exemplo, quando o aprendiz é exposto a um dado como *they*, há a possibilidade de que ele o perceba como *day*.

Assim, palavras como *they* tendem a soar como *day* para o falante do português, pois o som do **th** inicial é inexistente nessa língua (RESQUE, 2010, p.25).

Essa relação entre representação sonora e gráfica de ambas L1 e L2 pode direcionar a criança a grafar a palavra “*this*” como “*dis*”, pois este “percebe os sons da palavra, mas ainda está presa ao sistema fonotático da sua língua materna, respeitando assim os sons conhecidos na primeira língua” (SANTOS, p.17, 2015).

Entre os sons /θ/ e /f/ também pode haver essa confusão, pois sendo ambas fricativas e apenas o som /f/ existente na fonologia da língua portuguesa, os aprendizes acabam sendo influenciados por diversas informações grafo-fônicas e podem escrever algo equivalente à “*fanks*” ao invés de *thanks*.

Da mesma maneira que ocorrem transferências sonoras com sons consonantais, há também com sons vocálicos. Na língua portuguesa há 7 fonemas orais, em contra partida, a língua inglesa possui 11 ou 12 (UNDERHILL, 1994)², portanto há a previsão, como já mencionado anteriormente, de que o aprendiz teria dificuldade em assimilar e distinguir sons semelhantes ou inexistentes na L1. Essa transferência sonora tende a estar relacionada, também, à aquisição da escrita, uma vez que o alfabeto é o mesmo na língua portuguesa e inglesa, porém com relações grafo-fônicas distintas.

Não cabe aqui analisar todos os fonemas de cada língua em questão, e sim comparar alguns fonemas que causam dificuldades aos aprendizes. Os quadros de 6 à 10 trazem exemplos das questões mencionadas acima (STEINBERG, 1985, *apud* PERCEGONA, 2005).

<i>/i:/</i>	<i>/ɪ/</i>
<i>scene</i>	<i>sin</i>
<i>meal</i>	<i>mill</i>
<i>leave</i>	<i>live</i>
<i>seat</i>	<i>sit</i>
<i>cheek</i>	<i>chick</i>

QUADRO 6 – FONEMAS /i:/ e /ɪ/ retirado de Percegon (2005)

² Aqui, optou-se abordar apenas os monotongos orais, visto que o estatuto fonológico dos sons nasais para o português brasileiro apresenta visões distintas entre autores da área, podendo não serem considerados fonemas.

<i>/ɛ/</i>	<i>/æ/</i>
<i>pen</i>	<i>pan</i>
<i>ten</i>	<i>tan</i>
<i>bet</i>	<i>bat</i>
<i>men</i>	<i>man</i>

QUADRO 7 – FONEMAS /ɛ/ e /æ/ retirado de Percegon (2005)

<i>/ɑ/</i>	<i>/ɜ/</i>
<i>heart</i>	<i>hurt</i>
<i>farm</i>	<i>firm</i>
<i>far</i>	<i>fur</i>
<i>parson</i>	<i>person</i>
<i>card</i>	<i>curd</i>

QUADRO 8 – FONEMAS /ɑ/ e /ɜ/ retirado de Percegon (2005)³

<i>/ɑ/</i>	<i>/ɔ/</i>
<i>card</i>	<i>cord</i>
<i>star</i>	<i>store</i>
<i>car</i>	<i>core</i>
<i>are</i>	<i>or</i>
<i>cot</i>	<i>caught</i>

QUADRO 9 – FONEMAS /ɑ/ e /ɔ/ retirado de Percegon (2005)

<i>/ʊ/</i>	<i>/u:/</i>
<i>full</i>	<i>fool</i>
<i>pull</i>	<i>pool</i>
<i>soot</i>	<i>suit</i>
<i>look</i>	<i>Luke</i>

QUADRO 10 – FONEMAS /ʊ/ e /u:/ retirado de Percegon (2005)

³ Os fonemas das tabelas apresentadas pela autora são do inglês norte americano, portanto se trata do fonema /ɜ/.

Por vezes, essas “trocas” fonêmicas podem não comprometer a comunicação, mas as semelhanças e diferenças entre questões grafo-fônicas podem influenciar a escrita do aprendiz.

Visto que as línguas vivas são primariamente sistemas falados, deve-se adiar, portanto, a introdução da forma escrita da língua a fim de lutar contra a interferência grafofonêmica.” (RESQUE, 2010, p. 26-27)

Os quadros trazidos por este trabalho refletem exatamente essas condições. Estabelecer a diferença sonora entre /i:/ e /i/ no inglês, pode ser complicada em termos aquisicionais uma vez que ambas as sequências sonoras do inglês são próximas ao fonema /i/ do português e, portanto, “são normalmente produzidas como /i/ do português” (PERCEGONA, p. 67).

Os fonemas /U/ e /u:/ também são facilmente confundidos e o aprendiz tende a pronunciar e escrever as palavras *full* e *fool* ou *pull* e *pool* apenas com a vogal “u”.

A interferência da L1 na L2 quanto aos aspectos fonológicos é bastante evidente e, na maioria dos casos, permanece para sempre, mesmo em indivíduos que já adquiriram domínio sobre o vocabulário e a gramática da L2. Aprendizes de LE acreditam ouvir sons que, para eles, são semelhantes aos da sua língua materna e que estão enraizados na sua mente, persistindo assim em produzi-los de forma fossilizada. E ainda, quando a diferença entre os sistemas fonológicos entre a língua materna do aprendiz e a língua em estudo é grande, maior a tendência de ocorrerem erros, pois, por não identificar determinados sons, o falante tenderá a procurar um som parecido em sua L1. (PERCEGONA, p.73,2005)

Os fonemas /ɛ/ e /æ/ da língua inglesa podem se mostrar confusos para o aprendiz, pois os pares mínimos podem não ser diferenciados, uma vez que os segmentos são passíveis de serem associados a sons da L1, como é o caso do /ɛ/ no português e no inglês ao /ɛ/ e /æ/, como em palavras como *pen* e *pan* ou *men* e *man*.

Outro problema fonológico muito comum quando um falante de português está aprendendo inglês é o fato de que a segunda língua tem vogais abertas que não são diferenciadas por acento gráfico, mas somente pelo acento articulatório do próprio som, levando palavras como *bed* e *bad* a soarem de

forma idêntica embora a primeira seja um substantivo (cama) e a segunda um adjetivo (mau) (RESQUE, 2010, p. 25).

Além dos pares acima, também existem problemas com outros fonemas, como é o caso do fonema /ə/, o *schwa*, o qual “representa dificuldade na sua produção, mesmo em falantes proficientes, pois no português não há esse tipo de redução de vogal como no inglês” (PERCEGONA, p. 67)

Outra situação ocorre com a pronuncia de /a/, já que “tal problema é agravado pelo fato de que o fonema /a/ do inglês é muitas vezes representado na ortografia pela letra *o*”. (PERCEGONA, p. 67)

Relatos de falantes usuários de língua portuguesa dão conta de que, mesmo depois de anos nos Estados Unidos, ainda era impossível para eles, sem uma considerável dose de esforço, pronunciar um *o* suficientemente aberto para uma palavra como, por exemplo, *hot*, onde /o/ deve soar como /a/, e a mente então resiste a pronunciar um /a/ onde ela vê um /o/. Porém, é mais provável que se pronuncie um /a/ para a vogal /o/ aberta em palavras que não se vê. (RESQUE, 2010, p. 26-27).

Apesar do alfabeto da língua portuguesa ser o mesmo da língua inglesa, a correspondência entre grafema e fonema é distinta. Portanto, parece ser importante investigar o que é considerado como “erro” em registros grafo-fônico de processos de transferência da língua materna para a L2.

2.2 CONCEPÇÃO DE “ERRO” NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Aprender uma nova língua consiste em superar desafios fonológicos e sintáticos. Para melhor compreendermos o processo de aquisição de uma língua, esta seção irá abordar sobre a concepção de erros linguísticos.

Sabe-se que um aprendiz de uma segunda língua já possui sua língua materna como parâmetro fonológico, sintático e semântico, portanto erros comuns entre aprendizes de L2 podem ter uma existência da mesma maneira como ocorrer durante a aquisição da L1.

P. Corder (1967) alerta para a possibilidade de poder ocorrer a mesma situação na aquisição de uma segunda língua. Vários trabalhos de investigação afirmam que a aquisição da segunda língua é, nos seus aspectos cruciais, idêntica à da língua materna, no entanto os erros cometidos por aquele que aprende uma segunda língua adquirem um estatuto diferente, deixando de ser hábitos a erradicar, passando a ser a evidência que apoia as hipóteses construtivas daquele que aprende. (PERCEGONA, p. 6, 2005)

Segundo a concepção behaviorista de aprendizagem, a qual se baseia no ensino e aprendizado por meio de estímulo e repetição, a noção de “erro” é comparada à incapacidade do aprendiz em identificar os sons da segunda língua (OLIVEIRA, 2011 *apud* ALBUQUERQUE, p.5, 2012). Já uma concepção inatista de aprendizagem afirma que pelo fato do aprendizado ser inato ao falante, as condições do ambiente não possuem influência no plano da representação simbólica, na competência linguística do falante para operar sobre aquela determinada língua (ALBUQUERQUE, p. 8, 2012).

A partir dessas duas concepções de aprendizagem, behaviorista e inatista, percebe-se que a noção de “erro” não é a mesma. Corder (1997, *apud* ALBUQUERQUE, 2012), baseado em princípios inatistas de aprendizagem, cataloga dois tipos de “erros”: *mistakes* e *errors*.

Mistakes ocorrem quando o falante comete equívocos em sua competência, ou seja, ele possui conhecimento linguístico. Essa condição pode estar ligada a alguma pressão emocional ou cansaço (ALBUQUERQUE, 2012, P.10). Já os *errors* ocorrem quando o falante não possui conhecimento sintático da língua alvo e acaba cometendo equívocos. Segundo os estudos de Edge (1989, *apud* ALBUQUERQUE *op.cit*), o qual classifica a noção de “erro” em *slips*, *errors* e *attempts*, esses se caracterizam pela tentativa do aprendiz durante a formação de seu conhecimento.

Os conceitos de “erros” são diversos, e assume-se nesta pesquisa a concepção descrita por Corder (1997). Quando o aprendiz comete *mistakes* está indicando que o sujeito tem o conhecimento assimilado, porém por ordem externa, como por exemplo, uma condição física momentânea, em que ele acaba se equivocando na produção escrita. Ao passo que, quando o aprendiz comete *errors*, significa que ele ainda não assimilou as estruturas gramaticais que constitui a língua alvo. Assim sendo, o aprendiz deve se apropriar de ferramentas para auxiliá-lo no seu aprendizado e buscar recursos para que os *errors* cometidos sejam superados.

Portanto, cabe ao aprendiz o papel ativo dentro do seu aprendizado, pois ele faz uso do repertório dos padrões da L2 que possui para se comunicar (ALBUQUERQUE, p.10. 2006), ou seja, o aprendiz se torna sujeito ativo no processo de aprendizagem “justamente pelo fato de ele fazer uso do que conhece e de arriscar diferentes possibilidades dentro da segunda língua” (SANTOS, p.12, 2015).

Cardoso (2007), baseado nos estudos sobre tipologia do erro, caracteriza algumas noções de “erro” interligadas com o processo natural da psicolinguística. Dentre as noções que a autora destaca, duas são de extrema relevância para o presente trabalho, as quais são denominadas respectivamente em *erros de transferência/interferência* e *erros de desenvolvimento*.

Erros de transferência/interferência referem-se aos equívocos cometidos pelo aprendiz quando há transferências de regras da língua materna na aquisição da segunda língua e que há uma influência direta da L1 na L2. Se as línguas são parecidas e possuem regras que coincidem pode, então, ser uma transferência positiva, porém se forem línguas muito distintas a transferência é negativa, como por exemplo, a pronúncia do “s” entre vogais, pois leva o aprendiz a pronunciar “*basic*”, por exemplo, com o som /z/ em vez de /s/, transferindo para a produção na L2 uma regra do português. E, com isso, o aprendiz se vê em meio das distinções entre seus dois sistemas linguísticos, tendo que acoplar novas regras.

Erros de desenvolvimento referem-se às tentativas do aprendiz em criar e verificar hipóteses da língua alvo a partir da gramática que o próprio aprendiz constrói. Chama-se esse processo de interlíngua. Nessa noção de erro de desenvolvimento, duas outras noções adjacentes a esta são: os erros de generalização caracterizam-se pelo pressuposto equivocado sobre os limites das regras da L2 e os erros de simplificação resultam na omissão em distinguir as características da língua materna e da língua alvo.

Os “erros” e os mal-entendidos fazem parte do processo de aquisição de uma nova língua, e por isso, nesta reflexão convém realçar a importância do erro e as interferências linguísticas que podem ocorrer durante um processo de aprendizagem de uma língua não materna. (CARDOSO, p.2, 2007).

Portanto, construir hipóteses, estar disposto a tentar e, conseqüentemente, errar fazem parte do processo de aquisição de uma língua, seja a materna ou estrangeira. O aprendiz, ao criar hipóteses linguísticas, está disposto a tentar e está suscetível a “erros”, sejam de compreensão ou de produção, e os quais são importantíssimos para a assimilação da L2. Além de contemplar a compreensão linguística nos campos sintáticos, lexicais, fonológicos entre outros, os quais englobam parte do processo de aquisição de uma segunda língua e os quais podem ser ou não caracterizados como “erros” ou inadequações.

Numa perspectiva de análise pode tornar-se difícil indicar com precisão que características numa frase conduziram a falhas de compreensão, pois um caso isolado de erro de compreensão pode depender da falta ou confusão de elementos lexicais por parte do aprendente, de uma incapacidade de discriminar distinções fonológicas, ou de dificuldades em processar relações sintáticas de orações e entre elas. Há factores não linguísticos, como problemas de audição, fadiga, falta de atenção, etc. que também podem estar na origem dos erros de compreensão.(CARDOSO, p. 4, 2007)

Assim, toma-se para este trabalho uma visão de “erro” entre aspas, com o entendimento de que se trata de um processo natural da aquisição linguística. No entanto, entende-se que a maneira como educacionalmente tais

inadequações são vistas está atrelada a uma formação de professores que lança mão de metodologias de ensino-aprendizagem prontas a identificar e sanar o “erro”. A partir desse cenário, é importante explorar a quais metodologias de ensino e correção de alunos tem-se voltado.

3 METODOLOGIAS DE ENSINO E CORREÇÃO TEXTUAL

No meio docente de ensino de línguas estrangeiras é comum ouvir os termos “método” e “abordagem”, os quais são facilmente confundidos como sinônimos. Para Anthony (1963), a abordagem é o termo guarda-chuva, ou seja, a terminologia que aborda diferentes linhas e concepções de ensino, enquanto o método é a especificidade que direcionará o trabalho docente, classificado pelo autor como técnica. Em outras palavras, a abordagem diz respeito à visão geral do que é uma língua e o que é lecionar e assimilar uma língua estrangeira, enquanto o método designa o papel do plano geral das possíveis maneiras de ensino.

Por fim, a última etapa e, portanto, derivada do método e da abordagem, é chamada de técnicas e que é realizado na prática docente. As técnicas são as estratégias de ensino, recursos visuais e auditivos, atividades práticas, enfim, é o suporte que irá basear o método para que este obtenha êxito no ensino de línguas.

A Figura 1 de Vilaça (2008) ilustra o conceito hierárquico estabelecido por Anthony (1963), determinando, então, a relação entre as terminologias, sendo a abordagem o termo mais abrangente, também chamado de termo guarda-chuva e a técnica o termo mais específico.

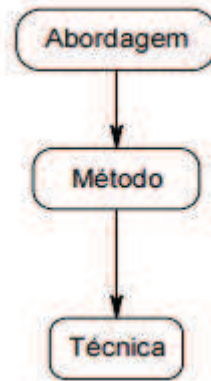


FIGURA 1: conceito hierárquico estabelecido por Anthony (1963 *apud* VILAÇA, 2008).

A partir de uma abordagem é possível desenvolver diversos métodos. As técnicas advindas dos métodos podem ser diversas também e não precisam necessariamente derivar de um único método, mas sim ser construída a partir de vários.

Richard e Rodger (1986) propõem outra visão e, portanto, uma nova concepção de método. Para os autores, método é o termo guarda-chuva o qual se subdivide em três: abordagem, desenho e procedimentos. Vilaça (2008) *apud* Brown(2001) “chama atenção para o fato que, em linhas gerais, os conceitos de método e técnica, de Anthony, foram renomeados, por Richards e Rodgers, respectivamente”.

A abordagem diz respeito “às concepções do professor sobre língua e aprendizado” Vilaça (2008, p.78).

No que se refere à visão de língua, o método citado baseia-se no estruturalismo (a língua enquanto forma/estrutura). A visão de aprendizagem que sustenta o método é o Behaviorismo (Comportamentalismo), segundo o qual a aprendizagem ocorre por meio de formação de hábitos, por meio da famosa abordagem tríplice: estímulo, resposta e reforço. (VILAÇA 2008 p.78).

O desenho, segundo elemento da terminologia do método de Richard e Rodgers (1986), refere-se aos “objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais instrucionais, tipos de tarefas.” Vilaça (2008, p.79). Enquanto o último constituinte derivado do método, os procedimentos, dizem respeito “às técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução prática e real de um método na sala de aula.” Vilaça (2008, p.79).

Para essa reestruturação, o método deixa de ter carácter hierárquico e assume uma característica linear entre os três fatores: abordagem, desenho e procedimentos.

A Figura 2 de Vilaça (2008) ilustra essa característica linear e harmoniosa do conceito de Richards e Rodgers sobre método.



FIGURA 2: Relação entre elementos de um método segundo Richard e Rodgers (1986 *apud* VILAÇA, 2008).

Para fins didáticos, assume-se para esse trabalho de pesquisa, o conceito de Richard e Rodgers sobre método. Pois, considerando a divisão proposta pelos autores, é possível identificar o papel de cada elemento dentro do termo maior, o método. A abordagem tem seu papel sobre a visão de ensino de língua por parte do professor, enquanto o elemento desenho serve-se como indicador do papel do sujeito aprendiz em seu aprendizado, ou seja, vem de encontro com o entendimento deste trabalho sobre o construtivismo. Por fim, os procedimentos designam quais os recursos didáticos e práticas pedagógicas o professor se apropriará para que desenvolva sua aula de maneira cognoscível aos seus alunos.

3.1 ABORDAGENS

As abordagens são inúmeras, porém, para fins didáticos, nessa seção serão apenas duas abordagens no ensino de língua apenas para comparar as posturas de tratamento do erro. As abordagens servirão de base para compreender as distintas noções sobre a concepção de erro.

3.1.1 ABORDAGEM AUDIOLINGUAL

A palavra “áudio” provém no Latim “audire” que significa ouvir. Lingual refere-se à língua, ao ato de falar e expressar ideias oralmente.

Essa abordagem foi elaborada durante a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de ensinar uma língua estrangeira no menor espaço de tempo possível para os soldados americanos poderem se comunicar. A abordagem, também chamada de Método do Exército, não poupava esforços: “nove horas por dia por um período de seis a nove meses” (LEFFA, 1988).

De acordo com Lima e Filho (2013 *apud* PRACTOR 1979 *apud* BROWN, 2000, p. 23) as características do método audiolingual são:

- 1- novo assunto apresentado em forma de diálogo;
- 2- dependência em imitações, memorizações de conjuntos de frases;
- 3- estruturas sequenciadas através de análises contrativas e ensinadas uma de cada vez;
- 4- padrões estruturais ensinados através de exercícios repetitivos;
- 5- pouca ou quase nenhuma explicação gramatical. A gramática era ensinada por analogia indutiva e não por explanação dedutiva.
- 6- o vocabulário era estritamente limitado e aprendido no contexto;
- 7- havia muito uso de fitas e laboratórios de línguas, assim como de material visual;
- 8- grande importância dada à pronúncia;

- 9- pouquíssimo uso da língua mãe pelos professores;
- 10- respostas corretas eram reforçadas imediatamente;
- 11- os erros cometidos pelos alunos não eram vistos como prejudiciais;
- 12- tendência a manipular a língua e desconsiderar o conteúdo.

Conforme as características apresentadas acima, pode-se verificar que a abordagem audiolingual concede grande importância à pronúncia e em contrapartida, compreende que os erros cometidos pelos aprendizes não são prejudiciais, mas sim benéficos, pois ele está criando suposições e fazendo tentativas. Vê-se uma contradição, pois nessa abordagem há “...um grande esforço para fazer com que os alunos produzissem frases livres de erro” (Costa, Filho e Laviola p. 3 *apud* BROWN, 1994, p. 57). Portanto, há sim um cuidado com a produção de sentença pré-moldadas sem erros de pronúncias e estruturas, mas se houver erros, estes são compreendidos como processo de aprendizagem. A ideia é justamente repetir frases prontas para evitar erros de qualquer natureza linguística.

A abordagem audiolingual consiste em aprender a L2 em possíveis contextos de comunicação, porém, por vezes desconexos com a realidade com “exercícios rígidos de repetição de estruturas linguísticas sem a preocupação de seu conteúdo. Portanto, com pouca significação para os alunos.” (COSTA, FILHO E LAVIOLA, p. 3).

Até então, especialmente no Método Gramática-Tradução, era esperado que os aprendizes conseguissem emitir considerações acerca da estrutura gramatical da língua que estavam aprendendo. Com o novo paradigma, o objetivo único do ensino era a habilidade em utilizar a língua para se comunicar, e não transmitir conhecimentos acerca da sintaxe ou fonética do idioma. (LEFFA, 1988, p. 4380)

Todo o trabalho docente é direcionado para as práticas orais e não gramaticais, uma vez que não há necessidade do aprendiz compreender a gramática para poder se comunicar em outra língua assim como fizeram os soldados americanos. “Na década de 1940, a abordagem audiolingual assimila

os pressupostos teóricos do estruturalismo, dando ênfase ao oral” (XATARA,1995,p. 199).

3.1.2 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Como o próprio nome já sugere, a abordagem comunicativa é caracterizada por priorizar a comunicação entre sujeitos. O foco didático é dado no sentido, no significado e na interação pela comunicação propositada entre os sujeitos aprendizes.

Segundo Lima e Filho (2013 *apud* SOUZA 2005, p. 57), o ensino de línguas na Abordagem Comunicativa é concentrado nas seguintes funções:

- como pedir informações;
- como dar informações;
- como fazer convites;
- como expressar o interesse;
- como expressar paciência;
- como mudar de assunto no diálogo.

Na abordagem comunicativa as aulas são exemplificadas com frases em contextos reais de uso da língua para que o aluno possa praticar. O aluno é motivado a repetir possíveis frases em situações comunicativas e não é levado a analisar questões gramaticais.

Portanto a perfeição gramatical não será um objetivo. O aluno não será segregado do conhecimento gramatical, mas o objetivo final é a comunicação, e para que isso ocorra, o ensino deve estar baseado em funções comunicativas e o conteúdo deve ser relevante e significativo para os alunos. (LIMA E FILHO, 2013, p. 22)

A concepção de ensino segundo essa abordagem privilegia abordar técnicas que permitam desenvolver as quatro habilidades de uma língua

(*writing, listening, reading e speaking*), mas que privilegia a habilidade *speaking*, uma vez que o próprio nome já se associa a isso: comunicativo.

A partir desse raciocínio é notório que em um ensino-aprendizado que preze pela fala não se desgasta em corrigir corriqueiramente o aprendiz, uma vez que se ele estiver falando para gerar comunicação e sendo compreendido, o principal objetivo da abordagem foi atingido, visto que “mesmo que ele cometa erros não deve ser severamente punido, pois isso faz parte do aprendizado.” (LIMA E FILHO, 2013, p. 25). O mesmo afirma:

Por fim, vale destacar que há um consenso entre os autores consultados, em relação ao entendimento de que os erros dos alunos constituem um sinal de crescimento em sua competência comunicativa. Este entendimento constitui um dos avanços mais significativos da abordagem comunicativa, porque a recriminação de erros pode afetar o autoconceitos e a coragem dos alunos para aplicar os conteúdos aprendidos, e, sem uso, não há aprendizagem. (SCHNEIDER, 2010)

Contudo, os erros não são simplesmente ignorados, pois isso pode acabar fossilizando pronúncias de palavras e estruturas gramaticas que não correspondem ou não são similares às da língua alvo, ou seja, “erros de forma devem ser tolerados, e isso não significa que se deva negligenciar o estudo da forma.” (Lima e Filho, 2013, p. 23).

Para melhor compreensão do objeto de estudo entre concepção de erro e produção escrita, a seção seguinte será destinada a exemplificar esse conceito.

4 PRODUÇÃO DE TEXTO E CORREÇÃO

A escrita ou *writing* é uma das habilidades desenvolvidas no processo de aquisição da L2. Portanto, produções escritas são feitas e por vezes são corrigidas pelo professor. Cabe ao professor decidir se irá corrigir ou não, porém há inadequações em que “os alunos não conseguem reconhecer seus

próprios erros, eles precisam da ajuda de alguém mais proficiente na língua do que eles, para chegarem à forma correta.” (BERETTA, 2001, p. 36).

Se o professor corrigir poderá estar interrompendo ou inibindo o aluno. Se não corrigir, poderá não estar correspondendo às expectativas dos alunos, que esperam que ele o faça. Há também a possibilidade de que, se o professor decide não corrigir um erro de um aluno em uma frase, os outros possam supor que ela está correta e usar essa informação errada como insumo negativo. (BERETTA, 2001).

Embora a autora não especifique se o conceito de correção neste trecho se refere à oralidade ou escrita, podemos nos servir do que é dito para as relações de correção de fala e escrita no sentido de que é importante que o professor tenha cautela e consciência em ter um cuidado com a maneira e com os tipos de correções realizadas.

A maneira com que o professor aborda inadequações, de natureza linguística, pode potencializar o aprendizado do aluno ou inibir e, por vezes, reduzir seu interesse de aprender a língua alvo, portanto “o professor precisa tomar cuidado para que seu procedimento de correção não venha a intimidar, desmotivar ou frustrar os alunos” (BERETTA, 2001, p. 40). Por outro lado, Hendrickson (1978 *apud* BERETTA 2001) “corrigir os erros orais e escritos produzidos pelos aprendizes de uma L2 melhora sua proficiência na língua mais do que deixar seus erros sem correção”.

A boa aceitação da correção por parte do aprendiz dependerá do tipo que será o seu *feedback*. Beretta (2001) classifica alguns tipos de *feedback* que podem ajudar ou inibir o processo de aquisição da L2.

Um *feedback* afetivo positivo permite ao aprendiz continuar tentando transmitir sua mensagem, enquanto o *feedback* cognitivo precisa ser corretivo para que o aprendiz faça alterações na sua produção e procure melhorá-la. Mas precisamos tomar cuidado com o excesso de *feedback* cognitivo negativo, pois muitas interrupções e correções podem fazer o aprendiz cessar suas tentativas, desistindo de comunicar-se. Por outro lado, muito *feedback* cognitivo positivo, deixando passar muitos erros sem correção, pode causar uma falsa ideia de reforço dos erros, o que poderá resultar em fossilização. Cabe ao professor encontrar um ponto de equilíbrio quanto à quantidade de

feedback e evitar a correção punitiva, que desvaloriza e rotula o aprendiz. (BERETTA, 2001, p.37).

Avaliar o aprendizado de um estudante não é tarefa fácil, pois, partindo do princípio de que cada um possui uma forma de aprender e um tipo de inteligência, é praticamente impossível elaborar uma avaliação capaz de analisar, avaliar e concluir o conhecimento real de cada aprendiz. Por outro lado, não realizar uma avaliação diagnóstica pode deixar muito a desejar no processo de ensino-aprendizagem, pois sem um documento que seja possível comparar acertos e equívocos não há como refletir sobre o raciocínio do estudante e quais foram e estão sendo suas aquisições de conhecimento.

Para melhor compreender, faz-se necessário abordar sobre os tipos de correções textuais e quais suas complicações no ensino aprendizagem. Serafini (2001, p.102-108 *apud* PINTO e RUFATTO, 2007) “descreve a correção de um texto como um conjunto de intervenções cabíveis ao professor para apontar defeitos e erros”. A partir do momento em que o professor interfere para demarcar erros, há um esquecimento sobre os acertos e desestimula o autor do texto, principalmente ao se tratar de uma segunda língua, em que a insegurança é muito maior nas produções orais e textuais. Além disso, o professor, ao sinalizar os defeitos de um texto, estabelece critérios avaliativos e que podem ser subjetivos, entretanto deveriam ser claros para que o autor do texto compreenda o raciocínio da correção.

Segundo Ruiz (2001) com base nos estudos de Serafini (1989) a correção textual pode ser feita de quatro maneiras:

- a) Correção resolutive: em que o professor literalmente resolve o equívoco sintático e ortográfico.
- b) Correção indicativa: em que o professor verifica os problemas, porém não os resolve e apenas indica onde o autor deve ajustá-las.
- c) Correção classificatória: em que o professor por meio de símbolos indica ao autor a natureza dos problemas do texto.
- d) Correção textual-interativa: em que o professor escreve bilhetes explicando os equívocos e os acertos encontrados.

Serafini (2001) ainda classifica seis princípios básicos para a correção de texto. Não cabe aqui destrinchá-los um a um, mas, segundo a própria autora, há dois princípios os quais o professor deve ter em mente antes de corrigir: o primeiro é que o professor deve estar predisposto a receber e aceitar a produção textual de seu aluno, pois incoerências e falta de concordância irão aparecer, porém o professor precisa dar mais valor aos avanços do que às inadequações. O segundo princípio descrito por Serafini (2010) diz que o professor deve ter consciência de que a sua correção deve estar de acordo com a capacidade do aluno, conforme a faixa etária, nível de aprendizado ou fatores externos.

Apropriando-se desta afirmação de Serafini (2010), é importante que o professor de língua estrangeira esteja a par da capacidade de seu aluno, tendo em vista a exigência cognitiva e o conhecimento necessário sobre a língua alvo para utilizar certas estruturas sintáticas na sua produção escrita. Portanto, conhecer o autor do texto auxilia no momento da correção, para que então, critérios sejam estabelecidos e os quais serão mais bem explicitados ao longo deste trabalho.

Ao falarmos sobre produção textual, devemos também falar sobre a reescrita de texto. Quando o professor de língua trabalha de maneira agradável e positiva a reescrita de texto, o aluno aprende a analisar seu texto sob um outro olhar – e aqui seria um olhar de leitor – e aprende com seus erros, pois dessa forma consegue visualizar inadequações sintáticas, ortográficas e de coesão do texto.

O aluno que lê sua produção textual é capaz de superar dificuldades. Já o aluno que não é motivado a realizar esse tipo de análise, acaba por escrever por obrigação acadêmica e deixa de desenvolver as diversas habilidades que essa atividade proporciona.

5 METODOLOGIA

No capítulo anterior, conceituaram-se os processos de aquisição de segunda língua e as interferências fonológicas da língua materna na língua

alvo, e a relação da oralidade da L1 e da L2 nas produções escritas dos alunos.

O trabalho é de natureza qualitativa e para verificar empiricamente alguns dos questionamentos teóricos, foi desenvolvido um questionário para professores de língua inglesa. Como o ensino de língua no Brasil pode ser lecionado tanto por professores como instrutores, ou seja, profissionais que não possuem ensino superior em licenciatura, não foi selecionado um tipo específico de profissional de ensino de língua inglesa. Isso nos servirá de base para relacionarmos as concepções de aquisição de acordo com a modalidade de ensino em que o docente leciona e seus encaminhamentos pedagógicos.

Assim, as perguntas do questionário procuraram investigar esse objetivo maior. Passa-se, então à descrição sobre natureza dessa pesquisa, descrevendo os participantes e a aplicação do questionário investigativo.

5.1 Participantes

Esta pesquisa foi realizada com sete professores. Em geral, os professores participantes possuem experiência no ensino regular particular. Apenas um já lecionou em escola regular pública e quatro já ministraram aulas em escola de idiomas.

Os professores encontram-se na faixa etária de 25 a 40 anos, sendo que todos possuem experiência de no mínimo três anos no ensino de língua estrangeira, razão pela qual já puderam observar e experimentar diversas metodologias e situações de ensino aprendido.

5.2 Questionário

O questionário foi elaborado com base nas discussões sobre construção de questionários no texto *Constructing the Questionnaire* retirado do livro

Questionnaires in Second Language Research de Dornyei (2003, p.12). Esse texto foi essencial para analisar o teor e relevância das perguntas, para que o questionário sirva de fato para extrair informações relevantes e não somente dados. A leitura desse material também foi importante para ter cautela em não direcionar as perguntas e enviesar as respostas dos participantes, mantendo, assim, a maior neutralidade possível e, então, coletar dados reais.

O questionário (Anexo 1) possui 21 perguntas, entre múltipla escolha e perguntas abertas. Os participantes deveriam responder todas as questões e em uma pergunta específica deveriam descrever e orientar como encaminhariam a correção da produção escrita feita por um aluno. É importante mencionar que os participantes não sabem a idade nem o nível de aprendizado da língua que esse aluno possui. Isso será importante para verificarmos qual a visão real do professor diante de uma produção, sem discriminar ou favorecer o autor do texto. Também é mister mencionar que o questionário conta com uma pergunta relacionada com a avaliação de uma composição real de aluno. Foi requisitado a uma turma de alunos que produzissem um pequeno parágrafo de aproximadamente cinco linhas cujo objetivo era descrever os membros de sua família e sua rotina diária. Por conta de diversos fatores contra, como mudança de professor e falta de adaptação e acessibilidade ao professor substituto, ficou um pouco turbulenta a aplicação da produção escrita. Entretanto, foram coletados textos compatíveis para a análise da hipótese defendida sobre as interferências da oralidade da língua materna nos registros escritos na língua estrangeira, e com isso foi possível realizar o questionário com os professores para eles analisarem a produção textual e procederem seus encaminhamentos.

5.3 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada em um colégio de ensino privado, localizado na cidade de Curitiba-PR, com duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I. O critério de escolha do colégio foi definido pelo fato de a autora deste trabalho ministrar aulas no mesmo local, facilitando assim todo o deslocamento e autorização para encaminhar a pesquisa de campo.

Por conta do tempo, foi aplicado um questionário piloto *online* com quatro pessoas, no qual se observou a necessidade de subdividir algumas perguntas e reformular outras para melhor seleção de dados necessários para esse trabalho. Após analisá-lo e realizar algumas mudanças significativas nas perguntas de modo a torná-las mais claras, o mesmo questionário foi reelaborado e novamente aplicado com sete participantes.

Uma das perguntas do questionário solicitava que o professor corrigisse uma produção escrita de um aluno. A produção desse aluno foi coletada com os alunos de uma instituição de ensino privado. Como houve pouca acessibilidade e abertura com o professor substituto que estava lecionando para essas duas turmas no período, não foi possível acompanhar como foram direcionados os processos da escrita do texto e nem o tempo administrado para que fizessem a tarefa textual que serviria de estímulo para o estudo. A orientação que havia sido dada ao professor substituto era de liberar 20 minutos para a produção textual, a qual deveria ser escrita em inglês sobre os membros de sua família e a sua rotina diária. Acredita-se que o comando da tarefa não tenha ficado claro para os alunos, pois muitos escreveram os textos em português. Foi selecionado um texto como modelo para ser corrigido pelos sujeitos participantes do questionário.

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Panorama geral e perfil dos participantes

Todos os participantes que responderam a pesquisa trabalham ou já trabalharam com ensino de língua inglesa, quatro trabalham atualmente no ensino regular privado, um trabalha em escola de idiomas e dois encontram-se desempregados no momento. Todos os participantes possuem mais de um ano de experiência na modalidade de ensino que trabalha atualmente ou em que já laborou. Além disso, todos os professores possuem ensino superior completo, sendo que seis são formados em Letras- Inglês e um está a completar o curso. Dois participantes possuem graduação em outras áreas, sendo um deles

formado em Comunicação Social e outro em Gestão Ambiental. Além disso, dois participantes já possuem especialização na área de educação, enquanto cinco estão em processo de finalização de especialização em ensino de línguas estrangeiras ao passo que um não possui nem está cursando a pós-graduação.

Em uma das questões, perguntava-se se o entrevistado já havia participado ou ministrado cursos ou oficinas que tivessem como foco o ensino da oralidade. Esta pergunta foi importante para investigar se o professor tinha ou não consciência sobre as interferências da L1 no processo de aprendizado da L2, como ocorrem essas interferências e até que ponto devem ser consideradas como parte do processo do aprendizado e/ou como corrigidas, no sentido de serem erradicadas. Com essa questão foi possível identificar se os professores haviam participado de algum tipo de discussão mais formal acerca da oralidade e que, de repente, pudessem se apropriar desses conceitos na escrita.

Seis responderam que já participaram ou ministraram cursos ou oficinas que tivessem como foco o ensino da oralidade em Língua Inglesa. Dois responderam que foi na própria graduação, dois na especialização, um participante respondeu que foi em feiras de ensino bilíngue e um disse que nunca participou pelo que se lembra. Um participante não respondeu essa questão.

6.2 Processo de ensino para cada participante

Nessa seção, serão apresentadas as respostas dos participantes de modo a articulá-las com as teorias sobre metodologias de ensino e de tipos de correção textual abordadas nesta pesquisa.

Dentre as questões elaboradas como parâmetro de verificação da concepção de cada participante sobre o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, uma destas procurava investigar qual a concepção do professor

em relação às estratégias por ele utilizadas nas escritas dos textos em inglês de seus alunos. Para maior clareza, seguem as respostas *ipsis litteris*:

1. Geralmente apresento um texto/vídeo de apoio para argumentação naquele tema, explico para eles terem foco na mensagem que querem passar ao invés da forma e que eventuais erros e spelling fazem parte do processo. Procuro dar um tempo estendido para eles terminarem a composição. Na correção/avaliação elícito as partes boas e dou algum feedback.
2. Apresento o gênero textual, levo um texto como exemplo, lemos juntos, trabalhamos questões gramaticais e de interpretação e ao final realizamos a produção e, se necessário, a reescrita.
3. Propor produções coerentes com o nível de inglês dos alunos, assim como o assunto a ser tratado, que deve fazer sentido para a vida deles. A correção por meio de uma tabela de símbolos, que proporcione o aluno reescrever o texto mostrou-se ser uma forma eficiente para o desenvolvimento da escrita em língua inglesa.
4. Início com o vocabulário que vai ser trabalhado no texto, a gramática e um texto que apresente a estrutura textual (blog post, e-mail, essay, etc.) Algumas vezes crio o mesmo texto a meu respeito, e vários alunos se identificam e tem maior facilidade para a produção.
5. Os alunos seguem um modelo para criar seu próprio texto, até que tenham domínio (pelo menos intermediário) da escrita em língua inglesa.

Sobre a reescrita dos textos, quatro responderam que na maioria das vezes ou sempre solicitam que os próprios alunos façam a correção por meio de reescrita de texto, enquanto dois responderam que as vezes utilizam essa estratégia e apenas um disse que raramente aplica a técnica de reescrita com os alunos.

Quando perguntado se o professor acredita que a forma como a correção é feita interfere no aprendizado do aluno, a maioria dos entrevistados responderam que utilizam a correção textual-interativa e indicatória e as vezes a resolutiva.

Durante a produção textual cada professor possui uma estratégia e recursos que podem auxiliar o aluno a desenvolver seu texto. Questionado isso aos participantes, cada um teve uma resposta sobre as ferramentas que utilizam.

1. Eles podem seguir um texto do livro ou um modelo que foi construído junto com eles no quadro.
2. Dicionário, internet e livro didático.
3. O texto apoio que providenciei, ou mesmo alguma consulta online a dicionários ou textos relacionados.
4. Internet e textos utilizados anteriormente.
5. Dicionário.
6. O livro ou um texto de referência.
7. Dicionário. Caso o texto seja feito em casa, podem consultar sites de pesquisa também.

Percebe-se que todos os participantes utilizam de estratégias semelhantes, como por exemplo, o uso de dicionário e texto previamente elaborados, portanto, verifica-se que o aluno ao produzir o seu texto possui um embasamento e ferramentas que podem auxiliá-lo quanto ao vocabulário e, principalmente, em relação a grafia das palavras.

Dessa maneira, durante a produção de texto, o aluno não está desamparado e pode consultar ferramentas que o fazem se sentir mais seguro em relação a sua escrita e estrutura de texto.

6.3 Considerações sobre a produção de um aluno

Conforme relatado anteriormente nessa sessão, o questionário foi realizado *online* por questões temporais e deslocamento por parte dos participantes e do aplicador. Tal método dificultou a correção dos participantes do texto modelo, portanto, ao invés de ser solicitado que fosse corrigido, fez-se necessário que os entrevistados descrevessem um parecer pontuando quais interferências e encaminhamentos poderiam ser realizados no supracitado texto.

Para melhor entendimento por parte do leitor desse trabalho, serão descritas aqui cada parecer de seis participantes para então alguns pontos serem discutidos.

1. Está bem inadequado sintática e semanticamente, também faltando vocabulário específico e spelling corretos. As palavras escritas por ela, tais como "pipol", "bifour" demonstram que a sua L1 está de tal forma influenciando sua escrita na L2. Algumas ideias incompletas e fora da ordem, como: "Every day I wake up before and after and "bracfist" I do my "womord" (homework)... Quando ela passou a escrever em português sinto que existiu falta de vocabulário.
2. Bom, se considerarmos que na parte que está escrita em português também tem erro de ortografia, imagino que essa aluna(o) seja uma criança, por isso falar em inadequação pode ser muito rígido.
3. A maior inadequação está na parte em que o aluno (a) recorre ao uso da língua materna. A proposta é uma produção em língua inglesa e os erros de spelling serão ajustados com o tempo, mas a escrita em língua portuguesa não é cabível.
4. Sim. Inadequação sintática em relação a construção das frases e inadequação semântica em relação ao significado das palavras.
5. O texto da aluna apresenta inadequações sintáticas, problemas com tradução literal e influência da oralidade. Dependendo da sentença, é difícil deduzir o que a aluna quer dizer e, além disso, ela mixou a língua materna com a língua estrangeira.
6. Eu circularia as inadequações mais pertinentes (palavras erradas, letras maiúsculas, falta de preposições, etc) e utilizaria os sinais de correção previamente definidos. Pediria a reescrita com atenção às inadequações, com utilização de dicionário.

Em análise às respostas sobre os possíveis encaminhamentos e considerações a serem realizadas no texto modelo, três participantes consideram o uso da língua materna não cabível e não aceitável para esse tipo de atividade, o que se encaixa bem, pois essa não é a proposta.

Conforme relatado na sessão anterior, a maioria dos participantes relataram que utilização materiais acessórios como o dicionário, o qual pode

ser um ótimo alicerce durante a produção textual, algo que não ocorreu durante a produção desse texto modelo, além de ter sido realizado em pouco menos de trinta minutos, ou seja em tempo insuficiente.

Dois participantes (2 e 3) fizeram uma ressalva importante: a interferência da língua materna como processo de aprendizagem de segunda língua. Tal ponderação se alinha com o intuito de investigação desse trabalho, pois a L1 pode ser base de aprendizagem para a L2 e não um obstáculo insuperável, mas sim uma sinalização de que o aluno está compreendendo aos poucos e fazendo relações fonéticas e sintáticas em sua produção escrita.

Segundo as respostas dos participantes 1, 4, 5 e 6, a interferência da língua materna torna-se um problema. Inclusive a resposta do entrevistado número 5 relata que há momentos em que não dá para pressupor o que o aluno quis dizer ao escrever certa palavra ou frase.

Todavia, a resposta do entrevistado 1 assume que há problemas sintáticos e semânticos, mas que por também possuir a mesma L1 do aluno, entende qual foi sua intenção ao escrever a frase ou palavra, como por exemplo, a palavra “wormord” em que o participante 1 logo compreendeu que se tratava da palavra “homework”, mesmo processo com “bracfist” em que o mesmo participante entendeu como “breakfast”.

Ademais, verifica-se, que dentre esses quatro participantes, apenas um não possui foco demasiado no *spelling* o que quando é mais exigido acaba por desconsiderar o processo fonológico de aprendizagem do aluno, desclassificando seu conhecimento ainda que prematuro.

Assim, pode ser verificado um excesso de rigor por parte de alguns professores quanto à ortografia das palavras, uma vez que desconsiderando o conhecimento até então assimilado pelo aluno, pode vir a desmotivá-lo.

Entretanto, cabe ressaltar que a maioria dos professores entrevistados consideram que é necessário realizar a reescrita do texto, com a utilização de texto de apoio, dicionário e o material didático, sendo esse encaminhamento essencial para que o aluno possa identificar suas dificuldades e superá-las.

Conclui-se que apesar da preocupação dos professores com a ortografia das palavras e semântica do texto, há também uma preocupação para que o aluno possa corrigir e elaborar um texto que atenda as exigências pretendidas na atividade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos sobre aquisição de língua estrangeira e as possíveis interferências da língua materna na aquisição fonológica e escrita do aprendiz, conclui-se que cada interferência fonológica indica que está ocorrendo um aprendizado, apesar de muito amarrado e dependente de sua língua materna, o aluno está na direção certa. No momento em que o professor apenas considera a escrita correta das palavras e spelling, anula-se todo um processo pelo qual o aluno está percorrendo para adquirir a nova língua.

Há um consenso de que o uso da língua materna por si só, indica falta de vocabulário e afinidade linguística com a língua alvo, mas a partir do momento que o aluno diz “homework” e escreve “wormord” há sim um início de aprendizagem. Ou quando ele escreve “bracfist”, esse aluno compreende que “breakfast” tem a letra A apesar de soar É e que o som de K no meio da palavra não é escrito com QU, como acontece na língua portuguesa, então esse aluno faz uma tentativa com C como o som inicial de “casa”.

De modo geral, esperava-se que os participantes, por serem licenciados em Letras-Inglês e, em sua maioria, serem especialistas em língua estrangeiras revelariam opiniões distintas das obtidas. Salvo alguns casos, a maioria parece ter apresentado uma visão de erro segundo uma concepção estruturalista e não construtivista, haja vista que a maioria dos entrevistados questionou se palavras escritas com interferência da L1 realmente demonstra que o aluno está assimilando a L2. Apenas dois participantes consideraram e perceberam que certas inadequações são processos da aprendizagem e que ao tempo serão lapidadas. Entretanto, há um consenso comum de que a escrita de um texto não deve ser finalizada em sua primeira versão, mas sim de que o aluno tenha oportunidades de reavaliar sua escrita com a utilização de recursos e de um texto-base para melhor produção e aprendizado da L2.

Os resultados apresentados neste trabalho vão na esteira de trabalhos em relação às influências grafo-fônicas, exploradas por Zimmer e Alves (2006)

e Percegon (2005). Além disso, também se investigou se essas interferências da língua materna foram consideradas por professores de língua como erros ou como parte do processo de aprendizado da L2, com base nos trabalhos de Albuquerque (2012), Resque (2010) e Santos (2015). Por fim, com base nos estudos de Ruiz (2011) e Beretta (2001), esse estudo comparou metodologias de ensino e de correção textual de professores de língua inglesa.

Não cabe aqui delimitar ou formalizar a maneira mais eficaz de correção de as produções escritas, mas sim abordar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de escrita em língua inglesa que está atrelado ao tipo de correção que aparenta ser mais adequada de acordo com uma concepção de língua como algo construído. Ainda podem-se coletar novos dados e analisar outros perfis de alunos e professores para complementar o estudo aqui feito, visto que se trata de um campo bastante profícuo.

8 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jeniffer. I. de A. Aspectos da percepção da dessonorização terminal do inglês por falantes nativos de português brasileiro. 2012. 2013 f. Dissertação. UFPR, Curitiba, 2012.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. *ELT Journal*, 17(2), 1963.

BERETTA, Juliana Maria. A Correção de Erros: Inimiga ou Aliada? A Reescrita Como Estratégia de Correção e de Conscientização na Produção Escrita de Aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira. 2001. 175 f. Dissertação. UFRGS e UCS. Porto Alegre, 2001.

CARDOSO, Ana Josefa. A Importância do Erro e as Interferências Linguísticas no Processo de Aquisição de uma Língua Não Materna. Departamento de Educação Básica, Lisboa, novembro de 2007.

COSTA, Ivana M. F.; FILHO, Jório C. C.; LAVIOLA, Vania O. O Tratamento dos Erros da Produção Oral na Abordagem Comunicativa e no Método Audiolingual: Uma Análise Comparativa. EsAEx–Escola de Administração do Exército, Salvador, BA.

DINIZ, Izabel Cristina. Um estudo sobre a correção de textos: diário de leitura. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*. V. 4, n. 1, dezembro de 2011.

DORNYEI, Zoltán. Questionnaires in Second Language: Construction, Administration, and Processing. University of Nottingham, Mahwah, New Jersey, 2003.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEIRIA, Isabel (1996) “Aquisição de Língua não-matena. Um exemplo: O Aspecto Verbal”, FARIA, Isabel Hub e outros (org.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho. pp. 71-81

LIMA, Nayra Silva. FILHO, Marcelo N. R. Silva. “A Abordagem Comunicativa no Processo de Aquisição de Língua Estrangeira”. *Web-Revista Sociodialeto*. UEMS, Campo Grande. V. 3, N. 9, Março de 2013.

RICHARDS, Jack. C.; LOCKHART Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge,1994.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge,2001.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

PERCEGONA, Marcélia Silva. A Fossilização no Processo de Aquisição de Segunda Língua. 2005 109 f. Dissertação. UFPR. Curitiba, 2005.

PINTO, Thatiana C. da Fonseca. RUFATTO, César Augusto. Correção Textual: Metodologias utilizadas por professores do ensino público. PUCPR, Curitiba, 2007.

RESQUE, Jorge Haber. A Língua Materna (L1) como fator de influência na aprendizagem da Segunda Língua (L2) – Inglês. Dissertação. 131f. Universidade da Amazônia, 2010.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. Como se corrige redação na escola. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, Caroline da S. “My haus is biutiful”: rediscutindo a aquisição da escrita de crianças bilíngües e a concepção de “erro” por meio de suas produções. 21 páginas. Artigo - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

SERAFINI, M.T. Como escrever textos. 6. ed. São Paulo: Globo, 2001

SCHINEIDER, Maria N. “Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural”, 2010. Acesso 27 de junho de 2016. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>

VILAÇA, Márcio L. C. “Métodos de Ensino de Língua Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo” Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. p. 73-88. UNIGRANRIO, 2008.

XATARA, Cláudia Maria. “O Resgate das Expressões Idiomáticas” Alfa, São Paulo p. 195-210, 1995.

ZIMMER, M.C. ALVES, U.K. A Produção de aspectos fonéticos-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexismo. Revista Linguagem & Ensino.v.9p.101-143.jul/dez.2006

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

Esse trabalho se trata de uma pesquisa do curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Os dados aqui registrados serão confidenciais e apenas utilizados para estudos acadêmicos. O tempo estimado para responder as questões é de 30 minutos. Abaixo você deverá preencher seus dados para caso haja necessidade de entrarmos em contato.

Essa pesquisa tem por objetivo investigar o processo de aquisição de segunda língua (língua inglesa) em falantes de português, de modo a verificar as possíveis relações entre escrita e oralidade.

1. Nome: _____
2. Telefone: (__) _____ - _____
3. E-mail: _____
4. Mencione a(s) modalidade(s) de ensino na(s) qual(is) você atua
 - () Ensino Regular (escola pública)
 - () Ensino Regular (escola privada)
 - () Centro de Línguas
5. Mencione há quanto tempo você atua na modalidade de ensino na qual se encontra no momento. Escreva a modalidade e a quantidade de tempo em anos e meses.

6. Qual seu nível de instrução?
 - () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto
 - () Ensino Superior Completo () Pós- Graduação Incompleta
 - () Pós-Graduação Completa () Outro: _____
7. Caso possua Ensino Superior Incompleto ou Completo, a graduação é em licenciatura em Letras ou outro curso?

-
-
-
8. Você já realizou de curso(s)/oficina(s) que tivesse(m) como foco o ensino de oralidade na Língua Inglesa?
() Sim () Não

9. Caso você tenha respondido que "sim" na questão 8, mencione aonde foi esse curso (se na graduação ou fora dela)

-
-
-
10. Você já realizou curso(s)/oficina(s) que tivessem como foco a análise de textos escritos por alunos brasileiros, aprendizes de inglês como Língua estrangeira? Caso sim, conte sobre a experiência.

-
-
-
11. Quando você trabalha com a escrita de textos em inglês com seus alunos, qual(is) estratégia(s) você utiliza?

-
-
-
12. Você costuma solicitar aos alunos que façam a reescrita das produções em inglês realizadas?

-
-
-
13. Você acredita que a forma como a correção de textos escritos é feita interfere no aprendizado do aluno?

13a. Com relação à questão 11, explique o porquê da sua resposta.

14. Em sala de aula, qual desses tipos de correção textual você mais utiliza?

Indicativa Classificatória Resolutiva Textual-Interativa Outra: _____

15. Quando o texto apresenta inadequações, qual(is) você considera mais problemáticas para aquisição de Língua Inglesa? Numere-as de uma escala de 1 a 5, sendo 1 o mais inadequado e 5 o menos.

Inadequações sintáticas Influência da oralidade
 Inadequações semânticas

16. Leia a produção textual abaixo.



Let's practice! Write about your family and your weekly routine

(min:20 max: 60 words)

My name is L. I have my family from four
 people, my brother, my mother, dad, and me. Every day
 I wake up before 7 and after that breakfast
 I do my homework and go to school. I
 do this every morning, and school is always fun
 and I love it.

17. Se você tivesse que dar um parecer em relação ao texto acima, qual seria?

18. Você acredita que o texto apresente alguma inadequação? Caso sim, aponte quais são e porque considera que seja(m) inadequações.

19. Você explica aos alunos o porquê de considerar ou não tal escrita ou estrutura mesmo não sendo a forma mais adequada de se escrever?

- Sempre Na maioria das vezes As vezes Raramente
 Nunca

20. Durante a produção de texto, os alunos podem consultar algum material?

- Sempre Na maioria das vezes As vezes Raramente
 Nunca

21. Qual(is) ?

Obrigada pela participação! ☺