



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

EVELINE TOMAZ SOUZA

**USO DOS PRONOMES PESSOAIS E POSSESSIVOS DA LÍNGUA INGLESA NA
PRODUÇÃO ESCRITA DE BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS COMO
PRIMEIRA E SEGUNDA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**FORTALEZA
2018**

EVELINE TOMAZ SOUZA

**USO DOS PRONOMES PESSOAIS E POSSESSIVOS DA LÍNGUA INGLESA NA
PRODUÇÃO ESCRITA DE BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS COMO
PRIMEIRA E SEGUNDA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Aquisição da Linguagem

Orientadora: Vladia Maria Cabral Borges

**FORTALEZA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237u Souza, Eveline Tomaz.

Uso dos pronomes pessoais e possessivos da língua inglesa na produção escrita de brasileiros aprendizes de inglês como primeira e segunda língua estrangeira / Eveline Tomaz Souza. – 2018.

113 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges.

1. Aquisição de segunda língua. 2. Aquisição de terceira língua. 3. Pronomes pessoais e possessivos do inglês. I. Título.

CDD 410

EVELINE TOMAZ SOUZA

USO DOS PRONOMES PESSOAIS E POSSESSIVOS DA LÍNGUA INGLESA NA
PRODUÇÃO ESCRITA DE BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS COMO
PRIMEIRA E SEGUNDA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Aquisição e Processamento da Linguagem

Orientadora: Vlândia Maria Cabral Borges

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges – Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Junior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a Silva Malena Modesto Monteiro
Universidade Estadual do Ceará – (UECE)

À minha mãe, Lúcia, e ao meu pai Edval.

Amavelmente dedico.

AGRADECIMENTOS

Nunca percorri nenhum caminho sozinha. Este não poderia ser diferente. Todos os acertos desse trabalho dedico às pessoas que estiveram ao meu lado, esperando meu sucesso e àqueles que, em algum momento, me ajudaram na travessia.

A Deus, base da minha vida, que tem me sustentado até aqui.

Aos meus pais, Lucia e Edval, pelo apoio e confiança, mas acima de tudo, pelo amor.

Aos meus irmãos, Alexandre e Luiz Fernando, que tendo nossos pais como exemplo, apoiam-me e acreditam em mim.

Aos amigos que torcem, que vibram comigo a cada passo dado, em especial, ao meu amigo Rildo, que me inspirou e me acompanhou até aqui.

À minha orientadora, professora Dr^a. Vlândia Borges, pela paciência e inspiração, e por me guiar nos momentos em que não sabia ao certo que caminhos seguir nessa dissertação.

Aos professores do PPGL/UFC e do curso de Letras, pois muitos foram os ensinamentos que levarei, não apenas para minha vida acadêmica, mas para a vida toda.

Ao Eduardo, por estar sempre disposto a ajudar.

Aos colegas de mestrado pelas discussões e ideias que foram trabalhadas durante o curso.

À coordenação e aos professores da Casa de Cultura Britânica por abrirem as portas de suas salas de aulas para que esta pesquisa fosse realizada.

Ao professor, Dr. Tobias Sales, pelas contribuições na banca de qualificação e aos professores, Dr. Ronaldo Lima e Dr^a. Malena Monteiro, pela disposição de comporem a banca examinadora deste trabalho.

*O espelho e os sonhos são coisas semelhantes, é como a
imagem do homem diante de si próprio.*

(José Saramago)

RESUMO

Nas últimas décadas, especialmente no Brasil, houve um crescimento no interesse sobre aquisição de outras línguas estrangeiras além do inglês. Tal interesse tem incentivado diversas pesquisas acerca do Multilinguismo. Considerando a complexidade do processo de aquisição de línguas, nos indagamos acerca de que forma a aquisição de uma língua estrangeira é afetada pela familiaridade com outra língua estrangeira em momento anterior ao início do processo de aquisição dessa nova língua. Em outras palavras, nos questionamos sobre as similaridades e diferenças no processo de aquisição da língua inglesa por aprendizes que já haviam estudado outra(s) língua(s) estrangeira(s) anteriormente e por aqueles para quem o inglês era a primeira língua estrangeira a ser estudada. A partir desses questionamentos e apoiados nos estudos de aquisição de segunda língua de Swain (1985), Chomsky (1959), Ellis (1975) e Selinker (2008), de aquisição de terceira e outras línguas de Cenoz (2001, 2002 e 2008), Jessner (2007) e Hammarberg (1998), nos conceitos de Interlíngua de Selinker (1972) e Sharwood (1994) e de Transferência Linguística de Odlin (1989), Boechat (2008), Brito (2008) e Corder (1983), buscamos identificar e diagnosticar os tipos de erros cometidos, no uso dos pronomes pessoais e possessivos do inglês, por aprendizes dessa língua como primeira língua estrangeira e por aqueles que já tinham familiaridade com outra(s) língua(s). Delineamos uma pesquisa *quali-quantitativa*, que analisou os resultados obtidos em duas tarefas escritas – uma controlada de múltipla escolha e outra livre de produção textual – por aprendizes de inglês em três níveis de proficiência linguística: básico (Semestre II), pré-intermediário (Semestre IV) e intermediário (Semestre VI), da Casa de Cultura Britânica, subdivididos em dois grupos: aprendizes de inglês como primeira LE e aprendizes de inglês como segunda LE. Para cada grupo (com base no nível de proficiência) e sub-grupo (os que já tinham estudado uma outra língua estrangeira e os que nunca tinham estudado outra língua) foram contabilizados o número e os tipos de erros cometidos em cada uma das tarefas. Os resultados obtidos na tarefa controlada permitiram-nos constatar que a porcentagem de erros diminuiu, de modo geral, do semestre II para o semestre VI. Os erros dos grupos sem LE anterior e os dos grupos com LE anterior também diminuíram de um semestre para o outro. A comparação dos erros cometidos pelo grupo de aprendizes com LE anterior nos três semestres estudados revelou que houve uma diminuição na porcentagem de erros cometidos por esse grupo em relação ao grupo que não havia estudado outra língua estrangeira antes do inglês, diminuindo também de um semestre para outro. Entretanto, o teste de Wilcoxon comparando os resultados, por participantes, de cada grupo nos três semestres, demonstrou que as diferenças são significativas apenas no semestre II, o que nos diz que ter uma língua estrangeira prévia ajuda na aquisição dos pronomes pessoais e possessivos no início do estudo, mas não é muito significativo nos semestres seguintes; assim, não nos é permitido tecer generalizações acerca dessas diferenças para outros grupos. A análise das produções textuais revelou que, nos três semestres analisados, o erro mais recorrente foi o de apagamento de sujeito, possivelmente tanto como consequência da influência da língua materna como do caráter *pro-drop* do pronome sujeito das línguas anteriormente estudadas pelos participantes dos grupos com LE. Os pronomes mais comumente apagados nas produções foram os do caso reto: *I*, primeira pessoa singular; *IT*, neutro, terceira pessoa singular; e *SHE* e *HE*, terceira pessoa do singular. Os casos encontrados de erros de inserção corresponderam ao uso irregular do pronome *IT*. Já os erros de substituição ocorreram pela troca do pronome oblíquo pelo do caso reto, troca do pronome possessivo pelo do caso reto, pronome possessivo pelo pronome oblíquo, pronome do caso reto pelo oblíquo e pronome possessivo por

outro possessivo, mas de outra pessoa. Em suma, podemos concluir que o conhecimento de outras regras de uso pronominal e o contato com outra língua estrangeira é capaz de fazer o aprendiz, no mínimo, refletir sobre regras de uso da nova LE e fazer uso de estratégias de aprendizagem. Enquanto os erros que ocorreram no grupo sem LE anterior podem, em sua maioria, ser explicados pela transferência da língua materna, no grupo com LE anterior, os erros podem, em sua maioria, ser explicados pelo conhecimento e transferência de estruturas pronominais da LE anterior para o inglês.

Palavras-chave: Aquisição de segunda e terceira língua; Erros no uso de pronomes do inglês; Interlíngua.

ABSTRACT

In the last decades, especially in Brazil, there has been a growing interest in learning other foreign languages besides English. This interest has led to research on Multilingualism, which, in turn, has increased the number of studies on the mental processes involved in the acquisition of one or more foreign languages. The purpose of this study was to investigate the similarities and the differences in the process of learning English by Brazilians who had already studied other foreign languages prior to English and by those to whom English was the first foreign language to be studied. This study was based on the studies of: second language acquisition by Swain (1985), Chomsky (1959), Ellis (1975) and Selinker (2008); acquisition of a third or other languages by Cenoz (2001, 2002 and 2008), Jessner (2007) and Hammarberg (1998); Interlanguage by Selinker (1972) and Sharwood (1994); and Linguistic Transference by Odlin (1989), Boechat (2008), Brito (2008) and Corder (1983). The research aimed at identifying and classifying the types of errors made in the use of personal pronouns and possessive adjectives in English by language learners for whom English was their first foreign language and by language learners who had previously studied another foreign language. This *quali*-quantitative study examined the results obtained from the completion of two different tasks – a controlled multiple-choice task and a written composition – by learners of English at three different proficiency levels – basic (Semester II), pre-intermediate (Semester IV) and intermediate (Semester VI) – in Casa de Cultura Britânica (an outreach program of the Federal University of Ceará), divided into two groups: learners of English as first foreign language and learners of English as a second/third foreign language. For each group (based on the level of proficiency) and sub-group (distinguished by having studied another foreign language prior to English or not), the number and the type of errors made in the completion of the two tasks were analyzed. The results obtained from the multiple-choice task indicate that the percentage of errors decreased from Semester II to Semester VI. The errors made by both groups – the ones that had not studied a foreign language prior to English and the ones that had studied another foreign language prior to English decreased from one semester to another. The comparison of the errors made by the groups that had studied another foreign language prior to English in the three semesters also suggests a decrease in the number of errors made by the groups in relation to years of study. However, the Wilcoxon test comparing the results among the participants of each group in the three semesters demonstrated that the differences are only significant in semester II, which tells us that having a previous foreign language helps in the acquisition of subject and possessive pronouns at the beginning of the learning process, but it is not very significant in the following semesters. Therefore, is not possible to make generalizations of these differences to other groups. The analysis of compositions written by the two groups in the three semesters identified the omission of the subject pronoun as the most frequent error, possibly because of the influence of the learners' native language, Portuguese, which allows for the ellipsis of the subject of a sentence. The learners in the group that had studied another foreign language prior to English had either studied Spanish or Italian which also permit the ellipsis of the subject. The most frequently omitted pronouns were *I*, followed by *IT*, *SHE* and *HE*. Insertion errors occurred by inserting the pronoun *IT* when it was unnecessary. Substitution errors were made in the following situations: exchanging the object pronoun for the subject pronoun, using the possessive adjective in place of the subject pronoun or the object pronoun. Overall results indicate that knowledge of the rules for pronoun use in other languages and familiarity with the

process of acquiring another language aided learners in the selection and use of grammatical structures. Errors made by the group who had not studied another language prior to English can be attributed to the transference of grammatical structures from the native language to the foreign language being learned, while errors made by those who had studied another foreign language can be the result of the transference of grammatical structures from the previously studied foreign language to the one being learned.

Key-words: Acquisition of second or third language(s); Errors in the use of English pronouns; Interlanguage;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fatores que afetam a aprendizagem de uma L3	25
Figura 2 - Direção da interação entre as línguas L1 e L2	30
Figura 3 - Relação bidirecional entre as línguas	30
Figura 4 - Complexidade da interação entre as línguas.....	31
Figura 5 - Influências na aquisição de uma L1.....	32
Figura 6 - Influências na aquisição de uma L2.....	33
Figura 7 - Influências na aquisição de uma L3.....	33
Figura 8 - Influências na aquisição de uma L4.....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Distribuição dos grupos e sub-grupos.....	58
Quadro 2 - Questão 1 da Atividade Controlada	62
Quadro 3 – Questão 5 da Atividade Controlada	63
Quadro 4 – Questão 15 da Atividade Controlada	64
Quadro 5 – Exemplo de usos dos pronomes pessoais do caso reto (subject pronouns)	65
Quadro 6– Exemplo de uso do pronome oblíquo no plural no final da frase.....	66
Quadro 7- Exemplos de troca entre os pronomes “her” e” hers”.....	68
Quadro 8– Exemplo de uso do pronome “you” como objeto.....	68
Quadro 9- Exemplo de uso do pronome possessivo (adjective pronoun) de terceira pessoa do singular “its”	69
Quadro 10 - Exemplo de uso do pronome possessivo (adjective pronoun) de terceira pessoa do singular “ its”	70
Quadro 11 - Exemplo de uso do pronome possessivo (possessive adjective) “their”	71
Quadro 12- Exemplo de uso do pronome possessivo (possessive adjective) “their”	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participantes com LE anterior	54
Tabela 2 - Participantes com LE anterior	54
Tabela 3 - Porcentagem de erros por questão na Tarefa Controlada	61
Tabela 4 - Porcentagem de erros por questão na Tarefa Controlada	66
Tabela 5 - Porcentagem de erros por questão.....	69
Tabela 6 - Total de participantes de cada semestre e percentual de participantes com e sem LE anterior	72
Tabela 7 - Média percentual de erros nas 20 questões do teste por grupo	72
Tabela 8 – Resultado do teste não - paramétrico de Wilcoxon.....	73
Tabela 9 - Média de erros de cada grupo por participante.....	75
Tabela 10 - Tipos de erros dos grupos do Semestre II	76
Tabela 11- Percentual de erros nas produções escritas no semestre IV	82
Tabela 12 - Tipos de erros em dos grupos do Semestre IV	83
Tabela 13 - Erros em % nas produções escritas no semestre VI	86
Tabela 14- Tipos de erros dos grupos do Semestre VI.....	87
Tabela 15– Número de erros dos grupos em cada semestre	90
Tabela 16 - Tipos de erros nos semestres II, IV e VI	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO	22
2.1 Aquisição da L2	22
2.2 Aquisição da L3	25
2.2.1 Modelos teóricos de ATL.....	28
2.3 Multilinguismo	29
2.3.1 Modelos teóricos multilíngues	31
2.4 Interlíngua.....	35
2.5 Transferência Linguística e estudos relacionados.....	39
2.5.1 Visão Minimalista	41
2.5.2 A posição Cognitivista.....	42
2.5.3 Fatores relacionados à Transferência Linguística	42
2.5.4 A importância da Tipologia e (Psico) tipologia na aquisição de línguas	44
2.5.5.2 Os tipos de erros.....	50
3 METODOLOGIA	52
3.1 Tipos de Pesquisa.....	52
3.2 Participantes.....	53
3.3 Instrumentos de Pesquisa.....	55
3.3.1 Questionário de Sondagem.....	55
3.3.3 Tarefa de Produção Escrita.....	56
3.4 Contexto da Pesquisa.....	56
3.5 Procedimentos de coleta de dados	57
3.6 Procedimentos de Análise de Dados	58
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
4.1 Análise dos erros na tarefa controlada	60
4.2 Análise dos erros na atividade de produção escrita.....	74
5 CONCLUSÃO	93
BIBLIOGRAFIA	96
APÊNDICE A	106
APÊNDICE B	109
ANEXO	106

1 INTRODUÇÃO

São inegáveis as possibilidades de conhecimento e crescimento profissional que se apresentam àqueles que buscam o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras. Na busca pelo domínio de outro idioma, a língua inglesa é uma das línguas que ocupam lugar de destaque, por ser reconhecida como a língua da informática, do cinema mundial, dos desportos internacionais, da aviação, dos encontros científicos, do comércio internacional e do turismo. Tamanho prestígio iniciado pela Grã-Bretanha continuou com a emergência dos Estados Unidos como superpotência, em meados do século XX, garantindo, assim, a consolidação desse idioma como língua global.

O fenômeno crescente da globalização e a conseqüente necessidade de comunicação, por exemplo, entre pessoas de países cuja língua oficial não é o inglês e entre usuários da internet por todo mundo, aumenta ainda mais o interesse por outras línguas. Seguindo esse fenômeno de globalização, o Brasil, país que tem o Português (PB) como língua oficial, vem apresentando um crescente número de indivíduos multilíngues que, de acordo com Soares e Teixeira (2012), são definidos por apresentarem mais de uma Língua Estrangeira (doravante LE).

É notório que vivemos em um país onde, cada vez mais, convivem diversas línguas e, conseqüentemente, há um maior contato dos nativos brasileiros com línguas estrangeiras. Além do mais, devido à influência tecnológica e ao maior acesso à educação superior alcançado nos últimos anos, percebemos um crescimento no número de falantes de várias línguas estrangeiras no Brasil. A própria pesquisadora estuda quatro línguas estrangeiras e reconhece a importância do domínio de outras línguas no acesso à educação e a melhores oportunidades no mercado de trabalho. A crescente busca por idiomas, além do inglês, abre espaço para pesquisas no que diz respeito às semelhanças e diferenças na aquisição de línguas, bem como a interferência entre elas em um aprendiz multilíngue.

Assim, os estudos sobre a aquisição¹ da linguagem se intensificaram bastante após a década de 1960, o que tem contribuído para a crescente compreensão do desenvolvimento da linguagem. Apesar da vasta literatura que se

¹ Os termos “aquisição” e “aprendizagem” serão usados indistintamente neste trabalho; não assumimos, portanto, os postulados baseados na dicotomia de Krashen (1982).

apresenta sobre aquisição de língua materna e estrangeira, a necessidade de mais estudos se faz necessária, pois o campo de pesquisa é vasto e complexo. Sobre isso, Paiva (2005) comenta que não se contemplam ainda todos os processos envolvidos na aquisição de uma língua e, muito menos, de uma língua estrangeira (LE); as visões apresentadas sobre o sistema linguístico são ainda fragmentadas.

Sabendo da infinidade de elementos passíveis de análise durante a aquisição de uma LE, voltamos nosso trabalho para um aspecto da aquisição da língua inglesa por brasileiros: os pronomes pessoais do caso reto e oblíquo² (*subject pronouns e object pronouns*) e possessivos (*possessive adjectives*). O interesse por essa classe gramatical advém das trocas que ocorrem, geralmente, entre a segunda e terceira pessoa – *you* por *him/her, them* (pronomes objetos) e *your* por *his/her/hers, their/theirs* (pronomes possessivos) oriundas da transferência do português, o que causa, assim, falhas na comunicação. Mas nosso interesse vai além disso. Uma vez aceito que a transferência existe, interessa-nos saber se há diferenças durante o processo de aquisição dos demais pronomes, pessoais (*subject/object pronouns*) e possessivos (*possessive adjectives*), por brasileiros aprendendo inglês como primeira LE e como segunda LE, ou seja, falantes que já tenham conhecimento de outra língua estrangeira e que estejam em processo de aquisição do inglês como segunda LE.

Dessa forma, nosso trabalho tem como objetivo geral investigar os erros de utilização desses pronomes da língua inglesa na interlíngua³ escrita de brasileiros aprendendo inglês como primeira e segunda língua estrangeira. Quanto aos objetivos específicos, buscamos identificar os erros de uso desses pronomes em diferentes estágios de interlíngua escrita, para, em seguida, fazer o diagnóstico dos tipos de erros no uso dos pronomes pessoais e possessivos do inglês e explicá-los como sendo erros de transferência do tipo substituição, apagamento ou inserção, verificando se há variação dos erros em função do inglês ser a primeira ou segunda língua estrangeira e do nível de desenvolvimento da interlíngua.

Assim, a partir desses objetivos, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: 1. Os erros cometidos por aprendizes de inglês como segunda LE são resultados da transferência da língua materna ou da LE anterior? 2. O que

²Quando fizermos uso apenas do termo “pronomes pessoais” está incluso nessa terminologia os pronomes do caso reto e oblíquo, em inglês “*subject pronouns*” e “*object pronouns*”.

³ O termo “*Interlíngua*” (Selinker, 1972) refere-se ao sistema linguístico criado pelo falante baseado no *input* que ele recebe de determinada língua; é um *continuum* entre a língua de partida (L1 e/ou LM) e a língua de chegada (que está sendo desenvolvida)

diferencia os erros, na produção escrita, cometidos por brasileiros aprendendo inglês como primeira LE, daqueles cometidos por brasileiros aprendendo essa língua como segunda LE? 3. As diferenças na quantidade e nos tipos de erros na produção escrita, caso existam, dão-se também em função do nível de interlíngua desses aprendizes de inglês como segunda LE?

A partir das questões de pesquisas apresentadas, nosso trabalho apresenta três hipóteses: a primeira presume que erros de uso dos pronomes pessoais e possessivos cometidos por aprendizes de inglês como segunda LE são consequências da transferência da primeira LE aprendida, uma vez que o aprendiz apresenta conhecimento de dois sistemas pronominais, que podem, dependendo do nível de interlíngua da LE anterior, apresentar dependência sistemática.

A segunda hipótese admite que os erros de transferência ocorrem com mais frequência nos falantes que estão aprendendo inglês como primeira LE. Na língua materna, o português, os pronomes “seu”, “sua”, “seus”, “suas” podem ser usados para segunda e terceira pessoa, fator que influencia a aquisição dos pronomes possessivos em inglês. A substituição no uso do pronome possessivo (*possessive adjective*) em inglês é decorrente dessa transferência que leva os falantes a utilizarem o pronome de segunda pessoa “*your*” também para segunda e terceira pessoas. Também a substituição acontece no uso dos pronomes pessoais oblíquos (*object pronouns*) e possessivos (*possessive adjectives*) de terceira pessoa *her/hers, him/his, them/theirs*. Isso acontece porque, em português brasileiro, a forma de tratamento de terceira pessoa “você” é usada como segunda pessoa (substituindo *te/lhe (s), teu/tua, teus/tuas*). No entanto, no caso de o inglês não ser mais a primeira LE, poderá ocorrer também erro de transferência do tipo inserção e/ou apagamento de elementos, em decorrência de transferência da língua anterior.

Uma vez aceito que os aprendizes de inglês como segunda LE apresentam mais de uma estrutura de uso de pronomes, ou seja, maiores possibilidades de uso em diferentes línguas e que os erros de transferência do tipo substituição, inserção e/ou apagamento resultam da língua estudada anteriormente, nossa terceira hipótese supõe que o grau de transferência em aprendizes de inglês como segunda LE, assim como em aprendizes de inglês como primeira LE, dá-se em função do nível de proficiência do aprendiz em inglês; quanto maior o nível de proficiência em inglês, menor será o grau de transferência da língua estrangeira.

Durante o tempo desta pesquisadora como professora de línguas, ficaram evidentes as dificuldades dos aprendizes em distinguir as segundas e terceiras pessoas dos pronomes pessoais e possessivos, muitas vezes, empregando os pronomes de terceira pessoa, ao invés de pronomes de segunda pessoa, o que resulta em falha de interpretação. Além desse erro recorrente, os alunos apresentaram também apagamento do sujeito nas construções em inglês, que, obrigatoriamente, deveriam apresentar sujeito. Por conhecer outras línguas e ter contato com aprendizes que aprenderam outras LEs antes de iniciar os estudos de inglês, esta pesquisadora percebeu que os erros em aprendizes de inglês como segunda ou terceira língua estrangeira não ocorriam da mesma forma que ocorriam em aprendizes que estavam em processo de aquisição de inglês como primeira LE. Assim, a alta frequência de transferência observada da língua materna (português) no uso dos pronomes pessoais e possessivos da língua inglesa nos levou a questionar se a ordem de aquisição do inglês reflete-se no desempenho de brasileiros ao utilizarem pronomes pessoais e possessivos do inglês em suas produções escritas.

Desse modo, esta pesquisa se propôs a: 1) identificar os erros de uso dos pronomes pessoais e possessivos da língua inglesa, cometidos por aprendizes de inglês como primeira LE e por aprendizes de inglês como segunda LE em diferentes estágios de sua interlíngua escrita; 2) diagnosticar os tipos de erros no uso dos pronomes pessoais e possessivos do inglês e explicá-los como sendo de apagamento do sujeito, substituição e inserção; 3) observar se os erros e esses fenômenos variam em função de inglês ser a primeira ou segunda língua estrangeira e do nível de desenvolvimentos da interlíngua.

Com o propósito de investigarmos essa questão, demos início à procura de trabalhos relacionados ao nosso tema e concluímos que maior atenção deve ser direcionada aos fenômenos de interlíngua e aos tipos de erros de transferência apresentados pelos aprendizes (substituição, apagamento e inserção), que resultam da influência da língua materna e a (s) língua (s) estrangeira (s) na mente do indivíduo bilíngue e multilíngue. Nessa busca, ficou evidente a escassez de trabalhos com foco na aquisição de pronomes pessoais e possessivos do inglês por brasileiros, embora a transferência da língua materna no uso desses pronomes em inglês seja muito frequente. Conseqüentemente, faz-se necessário entender o processo que pode dificultar a compreensão na língua alvo.

Outra motivação para nosso estudo parte da necessidade de compreender melhor a influência das estruturas de diferentes LEs na interlíngua de brasileiros aprendizes de inglês. Tendo em mente que a aquisição de uma primeira LE é qualitativamente diferente da aquisição de uma segunda LE, interessa-nos saber o quão diferente elas se apresentam.

Embora não tenhamos encontrado estudos que se voltassem especificamente para a aquisição dos pronomes pessoais e possessivos, evidenciamos vários trabalhos que focaram em determinados aspectos da interlíngua. Percegon (2005) direcionou seus estudos para a fossilização⁴ no processo de aquisição de segunda LE, avaliando de que maneira as abordagens teóricas sobre o tema conseguem explicar a ocorrência do fenômeno. Freitas (2007) pesquisou a fossilização e o papel da atenção no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira, mostrando que o aprendiz tende a demonstrar maior atenção aos erros depois da intervenção do professor. Já Toassi (2012) explorou a aquisição da língua inglesa como terceira LE em seus aspectos gerais, investigando a influência da primeira e segunda LEs no processo de aquisição. O trabalho de Zara (2009) investigou a construção de expressões ditransitivas⁵ para expressar eventos de transferência de posse na interlíngua de brasileiros aprendizes de inglês. Como resultado, percebeu-se a influência do português nas construções possessivas com a ressalva de que os aprendizes estavam sensíveis ao *input* da língua inglesa, não tendendo a aceitar estruturas que, apesar de presentes na L1, são ausentes na L2. Ainda como foco na aquisição do inglês, Husak (2008) ocupou-se da influência do português como língua materna na aquisição dos pronomes possessivos em inglês, demonstrando que os aprendizes tendem a generalizar a regra de uso dos pronomes possessivos (*possessive adjective*) e substituir os pronomes de terceira pessoa “*her*” e “*his*” por “*your*”.

Outros estudos em aquisição de segunda língua apontam que aprendizes de línguas estrangeiras tendem a desistir, ainda nos primeiros semestres de estudo, quando percebem o efeito negativo da transferência de uma língua na outra. Jessner (1999), por exemplo, argumenta que o conhecimento anterior de outras línguas muda

⁴ Para Selinker (1972), os fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua interlíngua em relação a uma língua em estudo particular.

⁵ A construção ditransitiva é o padrão frasal <NP VP NP NP> associado a eventos de transferência (física ou metafórica) de posse. (ZARA, 2009)

a qualidade da aquisição das línguas posteriores e que os modelos padrões parecem ignorar o conhecimento linguístico anterior dos aprendizes por considerá-lo negativo. Já Ecke (2001) defende que mais estudos sobre aquisição de LE (s) se fazem necessários para entender os fenômenos envolvidos nas produções, pois cientistas e pesquisadores da área reconhecem a necessidade de aumentar o escopo de teorias sobre o processamento da fala bilíngue e multilíngue (p.21).

Os estudos, tanto sobre o papel da língua materna como de outras línguas anteriormente adquiridas na aquisição de uma nova língua estrangeira, apontam para a importância do conhecimento do professor sobre o fenômeno de interlíngua em todos os níveis. Conhecer o histórico linguístico do aluno e, principalmente, conhecer os processos envolvidos na aquisição de uma língua estrangeira auxiliará o educador na tarefa de elaborar aulas e materiais que resultem no sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, Jasinski (2008) ressalta a importância da elaboração de materiais e novas metodologias que melhor atendam alunos bilíngues e multilíngues. Quanto ao falante que já adquiriu outra língua, Hufeisen (2003) defende que o aprendiz não deve ser visto como uma *tabula rasa*, mas como um aprendiz complexo que desenvolveu habilidades no aprendizado de línguas. O ensino, portanto, deve valorizar o que o aprendiz desenvolveu durante os processos precedentes de forma a reduzir tempo e custo na aquisição da nova LE.

Tendo em vista o direcionamento tomado por esta pesquisa, trabalharemos com o conceito de Interlíngua proposto por Selinker (1972), o qual defende que o falante cria um sistema intermediário entre a língua anterior e a língua alvo; com o conceito de Tipologia Linguística, o qual, segundo Croft (2003), considera a análise das línguas como ferramenta que possibilita perceber o que elas têm em comum e o que é peculiar a cada língua; e com a Hipótese do *Output*⁶ ou da Linguagem defendida por Swain (1985) e que direciona maior atenção à produção escrita ou oral do aprendiz. Os estudos sobre Tipologia e comparação entre as línguas são questões discutidas nos estudos sobre o Multilinguismo. Assim, consideraremos a semelhança e a diferença tipológica⁷ entre a LM, a L1 e a L2 na aquisição dos pronomes pessoais e possessivos.

⁶ A hipótese do Output propõe que a aquisição ou aprendizagem de uma língua pode ocorrer por meio de sua produção tanto na forma oral como escrita.

⁷ A Tipologia refere-se à organização estrutural entre as línguas que apresentam origem comum.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa possam jogar um pouco mais de luz sobre os fenômenos que ocorrem na interlíngua de brasileiros ao aprenderem inglês como primeira língua e como segunda língua estrangeira. Desse modo, nosso estudo poderá também contribuir com pesquisas futuras na área da aquisição de língua, entendida como fenômeno mental e abstrato. Além disso, os resultados deste estudo poderão informar tanto elaboradores de material didático como professores de inglês língua estrangeira no que se refere a melhor atenderem às peculiaridades da aquisição dessa língua estrangeira e, conseqüentemente, serem mais eficazes no desenvolvimento linguístico de brasileiros aprendizes inglês.

Quanto à organização, para além desse capítulo introdutório, esta dissertação está organizada em mais quatro capítulos. O Capítulo 2 apresenta o referencial teórico fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Nele são abordados os seguintes tópicos: 2.1 - aquisição de segunda; 2.2 - aquisição de terceira língua; 2.3 - questões acerca do Multilinguismo; 2.4 - Interlíngua; 2.5 - Transferência Linguística e estudos relacionados.

O terceiro capítulo é dedicado exclusivamente às questões metodológicas da pesquisa que desenvolvemos, a fim de colher e analisar os dados necessários para nosso estudo. Este capítulo apresenta também os participantes da pesquisa, o contexto, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos para coleta e análise de dados.

No quarto capítulo, são apresentados a análise de dados e os resultados que nos levam à conclusão do trabalho, refletindo sobre perspectivas que os resultados poderão apresentar.

2 FUNDAMENTAÇÃO

Uma vez que a pesquisa aqui proposta tem como objetivo geral estudar a aquisição dos pronomes pessoais e possessivos em língua inglesa na interlíngua escrita de brasileiros aprendendo inglês como primeira LE e brasileiros aprendendo inglês como segunda LE em diferentes estágios de sua interlíngua, buscamos, nas teorias e nos modelos de aquisição de segunda e de terceira língua, o arcabouço teórico para esse estudo e, nos conceitos e nas categorias de análise da Interlíngua, a sustentação para a análise dos dados. Desse modo, esta fundamentação teórica está organizada em cinco partes: Aquisição de Segunda Língua (ASL); Aquisição de Terceira Língua (ATL); Multilinguismo; Interlíngua e Transferência Linguística e estudos relacionados.

2.1 Aquisição da L2

Nos estudos sobre aquisição de L2 ou L3, inúmeras são “teorias, modelos, hipóteses, metáforas, arcabouços teóricos e perspectivas” (LONG, 1993. p.225). Entre essas hipóteses, destacamos a Hipótese da produção compreensível que escolhemos para ser uma das bases teóricas desse estudo e que apresentamos a seguir.

2.1.1 A hipótese Output

De acordo com Swain e Lapkin (1998), a linguagem é simultaneamente uma ferramenta usada para a comunicação, uma ação entre os interlocutores, bem como uma ferramenta psicológica, mediando o agente e a compleição de uma tarefa. Como essa visão, Swain (1985, 1995, 2005) reconhece a importância do *output*⁸ e propõe que a aquisição ou aprendizagem de uma língua pode ocorrer por meio de sua produção tanto na forma oral como escrita. A pesquisadora argumenta que apenas o *input* não é suficiente para a aquisição de uma língua estrangeira, sendo necessário também a produção de *output* compreensível, pois isso dá ao falante a oportunidade de praticar significativamente as formas linguísticas, permitindo um desenvolvimento da automaticidade do uso que conseqüentemente leva à fluência. O conceito de

⁸ De acordo com Swain (1980) o termo *output* refere-se à produção daquilo que foi aprendido pelo sujeito.

output relaciona-se com a língua em ação, não com o produto de uma ação, Swain (2005) ressalta que:

Nos anos 1908, a palavra *output* foi usada para indicar resultado, ou produto, do mecanismo de aquisição de linguagem. Output era sinônimo de “o que o aprendiz/sistema aprendeu.” Nas décadas seguintes, no entanto, talvez não seja surpresa que a literatura em aquisição de segunda língua tenha sido lenta em empregar o conceito de *output* como parte do processo de aprendizagem e não simplesmente como seu produto. (p.471)

Na produção, o aprendiz realiza um processamento sintático da língua que exige maior esforço mental do que o processamento. Sobre isso, Krashen (1982) sugere que, em muitos casos, não se utiliza a sintaxe de entendimento – geralmente compreendemos a mensagem a partir da combinação de informações lexicais e extralinguísticas. Em suas pesquisas no Canadá, Swain (2005) investigou as competências gramaticais (sintaxe e morfologia), discursiva (habilidade de produzir textos coerentes e coesos), sociolinguística (reconhecimento de linguagem adequada) de falantes nativos comparados aos de aprendizes da língua-alvo. Os resultados mostraram que, apesar de os aprendizes estarem em um ambiente de imersão, eles não adquiriram competência gramatical semelhante à dos nativos, devido à não-produção constante da língua tanto na sua forma oral como escrita.

Swain (2005) ressalta ainda mais a importância do *output* ao apresentar mais dois papéis desempenhados por ele: a testagem de hipóteses e o direcionamento do aprendiz do processamento semântico para o sintático. Dessa forma, a pesquisadora defende que o *output* é parte do processo de aprendizagem; para ela, a produção da língua, tanto oral como escrita, aumenta a fluência e a precisão linguística, uma vez que promove a percepção (*noticing*) e a oportunidade de testagem de hipóteses sobre a compreensão da forma linguística. Swain ressalta ainda que o *output* leva maior esforço cognitivo do que o *input* colocando o aprendiz no controle de sua aprendizagem, tornando possível a percepção do que é capaz ou não de fazer com a linguagem. Segundo a autora, a atividade mental humana tem origem em uma dialógica externa ao indivíduo, responsável pela internalização de processos estratégicos e linguísticos. Seguindo esse pensamento, nossa atenção se voltará apenas para o *output* propriamente dito e, principalmente, na relação/transferência feita pelo aprendiz durante a percepção e testagem de hipótese

sobre o uso dos pronomes na língua alvo, no caso o inglês, e na língua materna e outras línguas estrangeiras.

Sobre a função da percepção (*noticing*), Swain explica que, ao produzir a língua-alvo, os aprendizes podem perceber uma lacuna entre o que querem dizer e o que conseguem dizer de forma que são levados a reconhecer o que não sabem, ou sabem de forma parcial. Durante algumas circunstâncias de produção, seja ela oral ou escrita, os aprendizes reconhecem conscientemente alguns problemas linguísticos e voltam atenção para aquilo que precisa ser adquirido na língua-alvo. Como consequência, processos cognitivos são iniciados, gerando conhecimento linguístico novo para o aprendiz, ou consolidando conhecimento já existente. A pesquisadora ressalta ainda que há níveis de percepção quanto as diferenças e semelhanças da língua em estudo para a língua alvo, por exemplo, a percepção de que algo na língua-alvo é frequente, de que algo é diferente de sua primeira língua, ou de que não se consegue se expressar na língua-alvo.

Nas pesquisas de Swain (1995), há evidências de que os aprendizes testam hipóteses quando cometem erros e fazem modificações em suas produções orais e escritas; nesse processo, o aprendiz recorre ao insumo (VIDAL, 2010), aos recursos linguísticos internos, a seu interlocutor e até mesmo a recursos externos que possam ajudá-lo na produção eficaz. A autora conclui que o *output* “é uma forma de testar novas formas e estruturas linguísticas” e pode produzir apenas para ver o que funciona e o que não funciona.

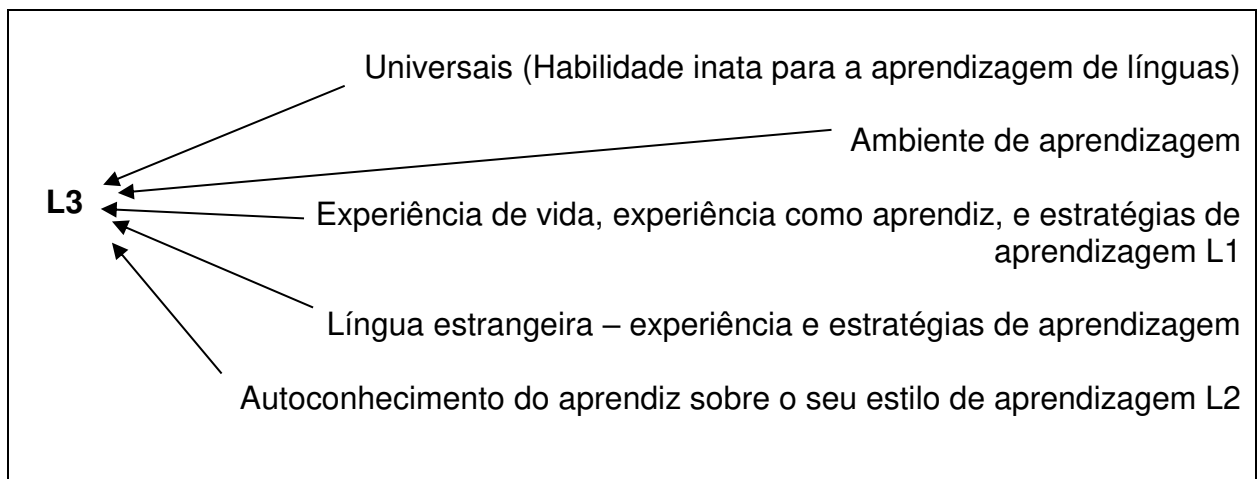
Na função metalinguística, Swain (1995) ressalta que a aprendizagem pode ocorrer quando os aprendizes refletem sobre a linguagem que produzem. Por meio dessa função, os aprendizes podem negociar forma e significado. Segundo Vidal (2010), o aprendiz “pode ser levado a uma consciência das formas e regras e das relações entre elas, fazendo com que ele possa chegar a um entendimento das relações entre significado, forma e função de uma maneira altamente contextualizada.” O aprendiz, ao produzir estaria utilizando o próprio alvo dessa linguagem de forma a estender a sua interlíngua ainda no desenvolvimento.

2.2 Aquisição da L3 ⁹

Os estudos sobre Aquisição de Terceira Língua (ATL) trazem consigo tentativas de ajustar-se a uma terminologia apropriada. Para alguns pesquisadores, Haarmann (1980) e Herdina e Jessner (2002), o Bilinguismo é tratado como variante do Multilinguismo. Para outros, Hufeseisen (1998) e Cenoz e Jessner (2000), por exemplo, a aquisição de segunda língua (ASL) e a aquisição de terceira língua (ATL) devem ser tratados como estudos distintos, uma vez que o processo de aprendizagem de uma L3 difere do aprendizado de uma L2 em muitos aspectos.

Apresentamos, a seguir, o diagrama elaborado por Hufeseisen (1998) e traduzido por Brito (2007) sobre os fatores que afetam a aprendizagem de uma L3.

Figura 1 - Fatores que afetam a aprendizagem de uma L3



Fonte: Hufeseisen (2003).

Os fatores que afetam a aprendizagem de uma L3 não apenas se tornaram mais complexos, mas são, além disso, qualitativamente diversos dos que afetam a aprendizagem de uma L2. Em primeiro lugar, a familiaridade com outra língua estrangeira já existe; em segundo lugar, existem experiências e estratégias específicas, relacionadas à aprendizagem de uma língua estrangeira, disponíveis juntamente com a experiência geral de vida e como aprendiz, e com as estratégias de aprendizagem.

⁹ Nosso trabalho usará os termos “primeira e segunda língua estrangeira” para se referir à ordem de aquisição do inglês e de outra língua estrangeira. Na fundamentação manteremos os termos utilizados pelos pesquisadores.

Em muitas pesquisas, o termo L3 é usado para se referir à terceira língua adquirida por um aprendiz durante seu tempo de vida. Em outras, o termo é utilizado também em referência às línguas seguintes (L4,...LX). Gass e Selinker (2001, p.134) discordam do uso do termo ATL (Aquisição de Terceira Língua) para se referir às línguas posteriores à terceira, argumentando que o termo dá certa importância à L3 em detrimento das línguas seguintes, sugerem assim o termo “*multiple language acquisition*” (Aquisição de Múltiplas Línguas). O presente trabalho adotará o termo aquisição de terceira língua ou multilinguismo para se referir também às línguas posteriores à L3.

Sobre os tipos de aquisição da L3 expostos por Cenoz (2000) e descritos na seção sobre Multilinguismo, temos que a situação exposta pelo nosso trabalho nos coloca, parcialmente, no tipo 4. A variação se dá quanto ao número de línguas apresentadas pelo falante. Assim, temos a L1, a língua materna, L2 e L3 aprendidas simultaneamente e a presença de uma L4; nesse trabalho usaremos a terminologia primeira língua estrangeira e segunda língua estrangeira.

Em suas pesquisas, Munoz (2000) e Lasagabaster (2000) tentaram demonstrar a existência de uma relação positiva entre a aquisição da primeira e segunda língua na aquisição de uma terceira língua, partindo da hipótese defendida por Cummins (2001, p. 121-122) sobre a relação positiva entre a aquisição da L1 e L2.

Brito (2007) selecionou alguns dos fatores (internos e externos) que diferenciam o processo de aprendizagem de várias línguas estrangeiras pelo mesmo indivíduo, são eles:

- As estratégias de aprendizagem que o falante traz consigo das experiências de aquisição anteriores;
- Maior número de alternativas para auxiliá-lo na aquisição da língua em estudo;
- Implicação de fatores relacionados à primeira aquisição com fatores complexos resultados da interação das múltiplas línguas escolhidas;
- Proficiência, tipologia ou psicotipologia e variáveis nos processos de aprendizagens das línguas anteriores afetam o processo de aprendizagem da língua em estudo.

Os fatores elencados no modelo anteriormente exposto permitem ter uma dimensão da complexidade da mente multilíngue. Cada vez mais percebemos que os

diversos sistemas de línguas presentes na mente multilíngue requerem uma conexão de fatores não apenas horizontalmente (durante o processo de aquisição), mas também entre os fatores operacionalizados a partir do primeiro contato com a linguagem.

Sobre a diferença entre os modelos de aquisição de L2 e aquisição de L3, destacamos Brito (2007) que afirma que:

Enquanto os modelos baseados em L2 partem de duas línguas apenas, LM e LE1, e postulam que os mecanismos de aquisição de quaisquer línguas posteriores (LE2 + LEn) sejam idênticos, aqueles apresentados por Hufeisen (2003) têm como ponto de partida a noção de que a aquisição de várias línguas decorre da constituição de um sistema que mantém o falante em contato com as línguas anteriormente aprendidas e as línguas em estudo, conjuntamente. Essa interação é responsável por manter a flexibilidade da interlíngua, que influencia a língua em estudo. (p.38)

Mais uma vez, vemos o caráter relacional dos sistemas linguísticos nos estudos sobre aquisição de mais de uma LE, e para manter essa relação é necessária uma estrutura de organização e sustentação mínima.

Em 1997 Grosjean (p.225) propôs o modelo BIMOLA (*Bilingual Model of Lexical Access*) ou modelo de Ativação Interativa de reconhecimento lexical em Bilíngues que sustenta que o indivíduo bilíngue pode operar em dois modos: um monolíngue quando ele se comunica com outro indivíduo que conhece apenas uma língua, e o modo bilingue quando os falantes compartilham as duas línguas. O modelo diz que o indivíduo escolhe uma das línguas como base enquanto a outra permanece levemente ativada ou desativada dependendo da posição em que ela se encontra no *Language Mode Continuum* (p.228).

Green (DEWAELE, 2001, p.70) com seu modelo "*Inhibitory Control Model*" (Modelo de Controle Inibidor) defende que as línguas têm diferentes níveis de ativação. O modelo tem como foco a habilidade que o falante tem de desempenhar tarefas na língua em estudo.

Percebemos que as teorias e modelos apontam para uma conexão entre as línguas que podem estar ou não ativas na mente do aprendiz. Isso pode apontar para uma relação ainda existente entre as línguas ainda em níveis mais desenvolvidos de interlíngua. Entretanto, essa relação pode ser de apoio e comparação entre as línguas, não mais havendo transferência de elementos estruturais.

Brito (2007) comenta sobre o caráter recente dos estudos de ATL e ressalta que os pesquisadores dessa área muitas vezes se apoiam nos postulados teóricos de outras áreas como o Bilinguismo e ASL. Apresentamos a seguir alguns modelos teóricos de aquisição de terceira língua.

2.2.1 Modelos teóricos de ATL

Os modelos de ATL apresentados por Hufeisen (2004) com termos traduzidos por Brito (2007) apresentam o fenômeno de influência entre línguas em todos eles, mesmo sendo o foco em cada modelo diferentes entre si.

1. DMM (Dynamic Model of Multilingualism)¹⁰ Modelo dinâmico de multilinguismo)

Esse modelo percebe a variação linguística em nível individual relacionando os diversos fatores internos ao sistema linguístico. O desenvolvimento das línguas é visto de forma não linear, reversível e complexo ocorrendo interação entre os sistemas das línguas na mente do indivíduo multilíngue.

2. (Role Function Model)¹¹ ou Modelo de Papéis e Funções

Esse modelo baseia-se no Modelo de Produção Bilíngue de De Bot (2008), que argumenta que o nível de proficiência e a distância linguística determinam a variação na velocidade da produção oral. Williams e Hammarberg (1998) defendem que as línguas anteriores dos falantes desempenham diferentes papéis durante a aquisição de uma nova LE. A interferência das línguas anteriores na língua em estudo, segundo os pesquisadores, dependerá da língua à qual foi atribuído o papel de *default supplier*¹² que é ativada ao mesmo tempo que a interlíngua existente, tendo a língua materna exercendo função instrumental. Os fatores que determinariam a escolha de *default supplier* são: proficiência, tipologia, recenticidade e *status*. O uso de uma língua *default supplier* só será necessário enquanto o falante não adquirir proficiência na língua em estudo.

¹⁰ Herdina e Jessner, 2002

¹¹ Williams e Hammarberg, 1998

¹² Língua escolhida consciente ou inconscientemente pelo falante quando existe a possibilidade de escolher entre diversas línguas.

3. (*Faktorenmodell*) ou *Modelo de Fatores*¹³

O modelo defende que nos estágios pelo qual o indivíduo passa no processo de aquisição serão acrescentados fatores que não existiam nos estágios anteriores tornando o processo cada vez mais complexo. Esses fatores seriam as habilidades que o falante vai adquirido nas suas experiências em aprender línguas e que, segundo a autora, tais fatores não devem ser desprezados.

2.2.1.4 (*Ecological Model of Multilinguality*) *Modelo Ecológico de Multilingualidade*

Segundo Aronin e O’Laoire (2001, 2002), o estudo do multilinguismo deveria basear-se na noção de identidade. O termo “ecológico” refere-se às interações do indivíduo e o meio-ambiente e o termo “multilingualidade” refere-se a um ecossistema onde as línguas funcionam e se relacionam em um único sistema.

Os modelos expostos vêem as línguas aprendidas por um mesmo indivíduo como sistemas que se relacionam, ressaltando a importância de percebê-las em suas relações e observar os fatores envolvidos.

2.3 Multilinguismo

Pesquisas sobre o Multilinguismo são relativamente novas na Psicolinguística. Apesar de as pesquisas terem se desenvolvido a partir das pesquisas sobre Bilinguismo, o campo de pesquisa tem se tornado independente, com suas próprias características e finalidades, como afirma Jessner (2003). Alguns problemas com a terminologia são discutidos e muitas vezes Multilinguismo é visto como sinônimo de Aquisição de Terceira Língua. Devido a sua complexidade, o Multilinguismo deve ser estudado como uma área de pesquisa à parte dos estudos de ASL e Bilinguismo. Quanto ao posicionamento adotado nesta pesquisa, defendemos a proposta de Jessner (2003) que diferencia “bilíngue” de “multilíngue”, uma vez que trabalhamos com indivíduos em processo de aquisição de uma primeira e segunda (ou terceira) língua estrangeira.

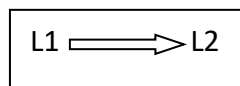
¹³ Hufeisen, 2000

Retomando a discussão sobre a classificação de um indivíduo multilíngue, Herdina e Jessner (2002) afirmam que um multilíngue não equivale à soma de diversos monolíngues e Grosjean (1982) defende que os falantes bilíngues e multilíngues apresentam uma configuração linguística específica. Em pesquisas feitas no Brasil sobre a noção de pertencimento de indivíduos multilíngues (BRITO; SANTOS, 2010), constatou-se que muitos sujeitos hesitaram em se denominar multilíngues resultado dessa barreira de querer conceber um indivíduo multilíngue como proficiente na mesma medida nas línguas estrangeiras.

Alguns estudos (RÜCK, 2009, p.22 e EDMONSON, 2004, p. 39) não tratam da proficiência das línguas envolvidas, mas da finalidade do indivíduo ao adquirir uma L2, L3, LX e da frequência do uso e do nível de proficiência, que pode ser diferente de uma língua para outra e apresenta-se como estável com o tempo.

Segundo a visão de Herdina e Jessner (2002), Multilinguismo preenche a lacuna entre Bilinguismo e ASL pelo fato de que em ASL toda língua adquirida depois da primeira é considerada a segunda língua do indivíduo não importando que essa língua seja uma terceira ou quarta língua. Ainda segundo os autores, a interação se dá em uma direção: da L1 para L2, como se pode observar:

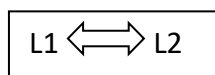
Figura 2 - Direção da interação entre as línguas L1 e L2



Fonte: Herdina e Jessner (2002).

Entretanto, no contexto de bilinguismo pode ocorrer interação entre as línguas. Pesquisas sobre o Bilinguismo focam na relação bidirecional entre as línguas, na possibilidade de interação entre a L1 e a L2, como podemos ver abaixo:

Figura 3 - Relação bidirecional entre as línguas

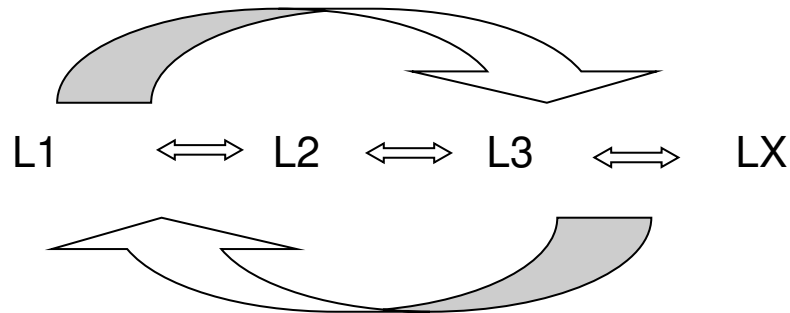


Fonte: Herdina e Jessner (2002).

Na ATL ou Multilinguismo, a relação e a interação entre as línguas é mais complexa e não envolve apenas uma interação bidirecional. A L1 e a L2 podem interagir, assim como a L2 e a L3 ou outra língua adicional (LX). Também é possível

uma interação entre L1 e L3 em uma relação que envolve mais complexidade. Abaixo o esquema proposto por Jessner (2003).

Figura 4 - Complexidade da interação entre as línguas



Fonte: Jessner (2003).

Devido à complexidade apresentada pelo Multilinguismo, faz-se necessário um campo de pesquisa mais extenso a fim de explorar questões tais como os efeitos do Bilinguismo na aquisição de terceira língua, aquisição de múltiplas línguas, efeitos cognitivos do Multilinguismo, interação das línguas na aquisição de terceira língua, acesso ao léxico multilingual, o papel da L1 e L2 na aquisição da L3, transferência linguística de múltiplas línguas e fatores de interação linguística. O espectro da aquisição de terceira língua apresenta diferentes padrões de aprendizes, se compararmos aos padrões daqueles que adquirem uma segunda língua, Cenoz (2000) descreve quatro tipos de ordem de aquisição:

- (1) Aquisição simultânea de L1, L2, L3;
- (2) Aquisição consecutiva de L1, L2, L3;
- (3) Aquisição simultânea de L2, L3, após ter adquirido L1;
- (4) Aquisição simultânea de L1, L2, e posterior aquisição de L3.

Observa-se que o contexto multilíngue apresenta mais combinações que o bilíngue. Vários fatores tornam o processo mais complexo, como por exemplo, tempo de estudo de uma das línguas, questões de afinidade, *input* das línguas adquiridas, parada e retomada dos estudos das línguas.

2.3.1 Modelos teóricos multilíngues

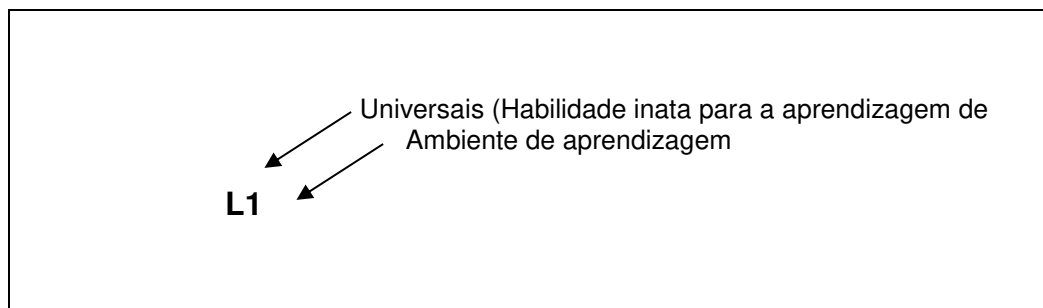
Os modelos teóricos multilíngues pressupõem que as línguas já adquiridas ou em processo de aquisição interagem entre si influenciando umas às outras. A

maioria dos modelos usados nas pesquisas sobre multilinguismo individual foi desenvolvida sob a perspectiva psicolinguística. Eles não concorrem entre si, mas se complementam, e a diferença é a ênfase que cada uma dá a determinados fatores envolvidos no processo. Jessner (2008) apresenta quatro modelos, que descreveremos a seguir:

2.3.1.1 Modelo de Fatores

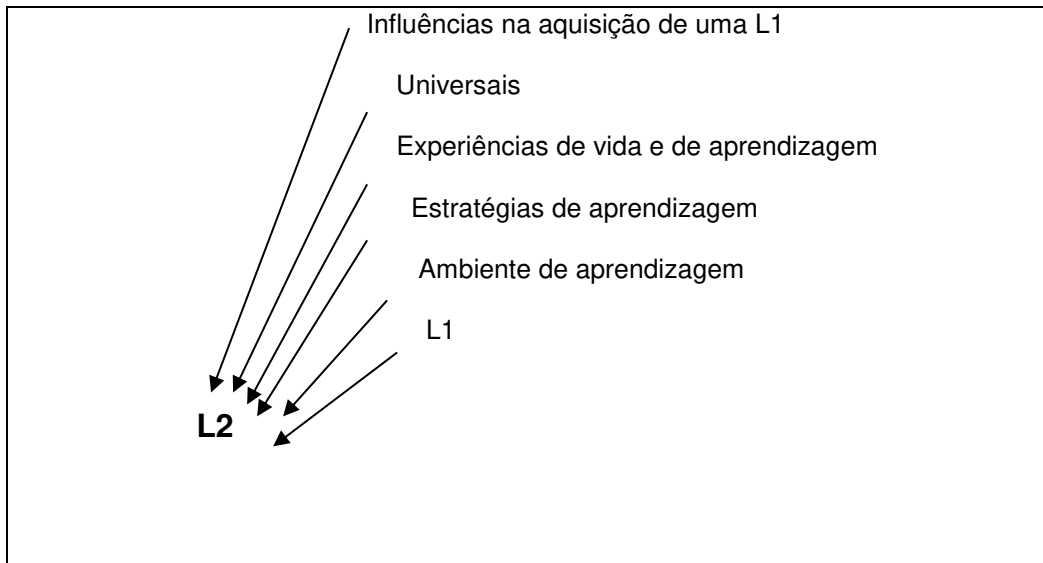
Para Hufeisen (2003), em cada um dos estágios pelo quais passa o aprendiz são adicionados fatores intervenientes que não existiam nos estágios anteriores. Hufeisen (2003) também defende que é no início da aprendizagem da língua estrangeira que a base do multilinguismo é colocada, a partir daí ele já possui estratégias em aquisição de línguas estrangeiras e sabe que pode buscar auxílio em outras línguas estrangeiras anteriormente aprendidas. Os modelos a seguir, elaborados por Hufeisen (2003) enaltecem tais fatores:

Figura 5 - Influências na aquisição de uma L1



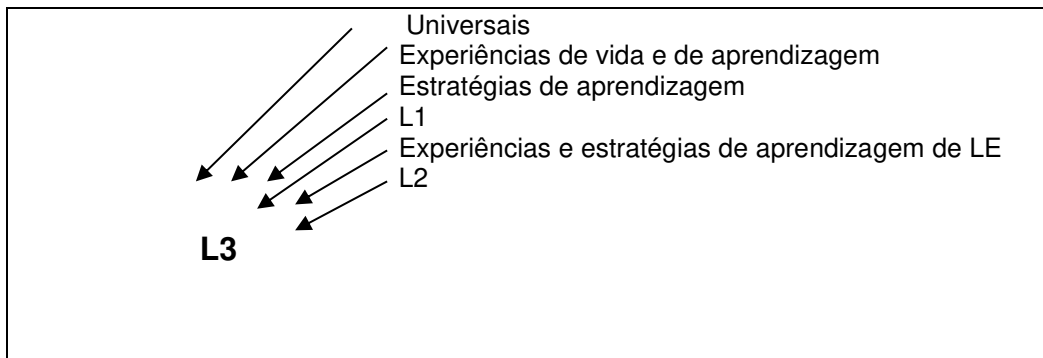
Fonte: Hufeisen (2003).

Figura 6 - Influências na aquisição de uma L2



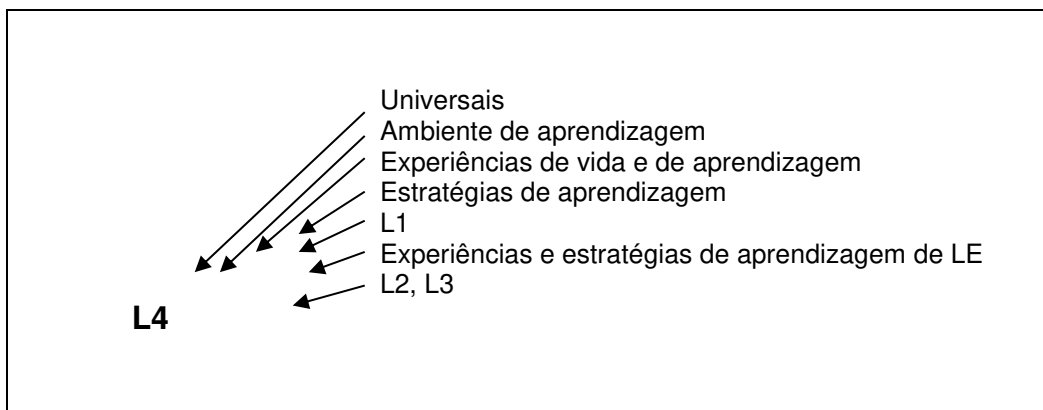
Fonte: Hufesein (2003).

Figura 7 - Influências na aquisição de uma L3



Fonte: Hufesein (2003).

Figura 8 - Influências na aquisição de uma L4



Fonte: Hufesein (2003).

Nos estudos de Hufweisen (2000), maior atenção é dada às diferenças na aquisição de segunda e terceira língua estrangeira. Tais diferenças explicam porque a aquisição de terceira língua é estudada separadamente da aquisição de segunda língua. Diante dos quadros expostos, percebemos os elementos que são adicionados ao processo de aquisição multilíngue tornando esse processo mais complexo e diferente da aquisição de segunda língua. Cada componente apresenta influência significativa nesse processo auxiliando o aprendiz multilíngue no desenvolvimento de sua interlíngua. Já o aprendiz que ainda está no início de sua aprendizagem de língua estrangeira não conta com a complexidade interlinguística, mas deverá desenvolvê-la no decorrer do processo de aquisição.

2.3.1.2 Modelo de Aquisição Multilíngue

O modelo desenvolvido por Meissner (2004) busca explicar os processos que ocorrem durante estudos de textos orais e escritos de línguas que possuem origem comum. Assim, uma língua anteriormente adquirida exerce a função de ponte junto à língua em aquisição, contanto que possuam origem comum. A língua anterior funciona como uma matriz na qual as estruturas e o léxico são comparados e contrastados. Destacam-se nesse processo, as transferências linguísticas positivas e negativas e é aceita a ideia de que um intersistema é criado para armazenar os processos interlinguísticos que servem como base para a compreensão da língua em estudo.

2.3.1.3 Modelo Dinâmico de Multilinguismo

O modelo foi elaborado por Herdina e Jessner (2002) e tem como finalidade oferecer conceitos para interpretação de fenômenos linguísticos. É um modelo psicolinguístico com resultantes sociolinguísticos percebendo a variação linguística a nível individual. O modelo tem em sua concepção teorias de aquisição de segunda língua, bilinguismo e teoria dos sistemas dinâmicos mais conhecidos como teoria do caos. Tem por finalidade, também, a determinação das relações entre diversos fatores internos do sistema linguístico, e através da aplicação dos sistemas multilíngues discutir a variação de proficiência em nível individual. O caráter inovador do modelo se dá pela visão do falante multilíngue como um sistema psicolinguístico complexo

que compreende sistemas linguísticos individuais. Também aplica ideias com origem na observação de desenvolvimento biológico e de organismos vivos à pesquisa, a fim de formular um modelo explícito mostrando as variáveis dependentes e independentes.

2.3.1.4 *Modelo da Multilingualidade*

Modelo com base Sociolinguística desenvolvida por Aronin e Ó Laoire (2004) refere-se às múltiplas línguas como um ecossistema no qual elas operam como uma entidade única. Os pesquisadores propõem um estudo das línguas em determinados contextos culturais e depois uma comparação com outros contextos culturais que deverá fornecer dados sobre os limites puramente linguísticos.

Parece-nos notável a existência de diversas óticas que as pesquisas sobre o multilinguismo procuram evidenciar – há modelos sob a ótica da sociolinguística, da psicolinguística e dos desdobramentos no ensino-aprendizagem (modelo de fatores). Interessam-nos, portanto, os modelos que oferecem um estudo mais individual do multilinguismo e de fatores psicolinguísticos.

2.4 Interlíngua

O termo “*Interlíngua*” cunhado por Selinker (1972) refere-se ao sistema linguístico criado pelo falante baseado no *input* que ele recebe de determinada língua. O conceito diverge da tradição da Análise Contrastiva, que concebia os erros do falante como consequências das diferenças entre a L1 e L2, hábitos da L1 que precisam ser abandonados. Na definição de Interlíngua, segundo Corder (1981), os erros refletem a formulação de regras através de testes de hipóteses baseados no *input* da língua.

A Interlíngua, também conhecida por “competência transitória” (CORDER, 1967), “sistema aproximativo” (NEWSER, 1987), é um processo dinâmico e independente da L1 e L2. Para Sharwood (1994, p.7) Interlíngua é

um comportamento linguístico sistemático de aprendizes de uma segunda ou outra língua: em outras palavras, aprendizes de línguas não-nativas, no sentido de que o aprendiz pode estabelecer relações próprias a partir de padrões sistemáticos da L2 e que não podem ser consideradas com meros

reflexos imperfeitos de alguma forma - neste caso a norma seria o padrão utilizado por um falante nativo culto.

Essa definição nos interessa em razão da extensão dada à Interlíngua, uma vez que ela pode ocorrer entre a L1 e a L2 ou entre L2 e L3, como também pode ser gerada a partir da parametrização de LEs já presentes na mente multilíngue. Também nos chama atenção a visão de que o indivíduo não recorre à “reflexos imperfeitos”, mas a padrões sistemáticos oriundos de testes de parametrização na língua-alvo. Murphy (2003) ressalta que “na produção da L3, por exemplo, o falante geralmente produz intencionalmente formas da interlíngua que consistem parcialmente ou completamente com as formas da L2”. Na aquisição da L3, a estrutura da L2 parece ser acionada de modo a testar a parametrização da língua em estudo. Esses elementos servirão como “base” da interlíngua que, como exposto por Murphy, contém formas da L2. Esses elementos podem vir, por exemplo, na forma de um léxico da L2, de formas híbridas (morfemas das duas línguas), invenções lexicais a partir de regra fonológica.

Murphy (2003, p.7) lista as variáveis a serem consideradas no estudo sobre transferência de L1/L2 para L2/L3 e enfatiza que alguns fatores podem levar a diferenças qualitativas no processo de transferência da L2 para L3. De acordo com Soares e Teixeira (2012), os principais fatores envolvidos no desenvolvimento da Interlíngua são:

- a) a proficiência e o grau de ativação da L1 e da L2. Soares e Teixeira (2012) argumentam que será levado em conta o grau de ativação das línguas no processo de transferência e influência linguísticas. O estado de ativação refere-se ao estado em que as línguas se encontram quando no processo de aquisição de outra LE.
- b) a tipologia que se refere à proximidade e à distância entre as línguas a nível estrutural. Na seção destinada à Tipologia (e também psicotipologia) veremos a influência desse fator na transferência linguística.
- c) frequência que se relaciona à presença de um termo em uma língua. Termos mais comuns como, por exemplo, vocábulos funcionais, preposições, conjunções são entendidos pelo falante como itens não - marcados. (SOARES; TEIXEIRA, 2012)
- d) Exposição e uso da L2 também são fatores relevantes na transferência, pois uma vez que o falante está em contato com a (s) língua (s) anterior

(es) mais chances há de a transferência ocorrer. Murphy (2003) reforça que, no caso de uma L2, a exposição à língua aumentará as chances de ela ser a fonte de transferência da L3.

Em sua pesquisa, Selinker (1972) apresentou três características principais da Interlíngua. A primeira é impermeabilidade. O aprendiz apresenta uma representação interlinguística que não é fixa, mas está aberta a reformulação que é, de modo geral, uma característica geral das línguas naturais. Muito relacionado à característica da permeabilidade, o dinamismo reforça a constante mudança pela qual passa a Interlíngua em um processo gradual pelo qual uma regra é inserida no sistema, revista e atualizada. Por último, Selinker (1972) nos apresenta a sistematicidade. Embora a representação interlinguística apresente um dinamismo, ela também apresenta uma natureza regida por regras¹⁴. O falante não seleciona elementos e testa regras acidentalmente, mas o faz de forma previsível. (SONG, 2012)

Sobre os estágios da Interlíngua, White (2003, p.30) apresenta duas hipóteses sobre o estágio inicial:

- 1) representação da interlíngua baseada nas propriedades de uma língua natural (não apenas uma L2);
- 2) representação da interlíngua em adultos com diferenciação das línguas naturais por traços fundamentais;

Relacionadas à essas hipóteses, temos as perspectivas apresentadas na seção sobre o acesso à GU¹⁵, ou seja, as possíveis explicações sobre como ocorre a aquisição de uma LE quanto ao acesso total, parcial ou nulo da GU passando pelo processo de construção da representação interlinguística. Retomaremos brevemente os tipos de acesso à luz da análise de White (2000) para tentar compreendê-los na perspectiva da Interlíngua.

Para White (2000, p.133), o esquema de Acesso Parcial e Transferência Total sugere que o indivíduo analisa a L2 a partir da L1, comparando o estágio inicial da L2 com o estágio inicial da L1. Essa hipótese apresenta o processo de surgimento de várias gramáticas interlinguísticas (GILs) necessariamente diferentes da gramática do falante nativo, não apresentando a marcação de novos parâmetros (MARCINIUK,

¹⁴ Chomsky (1957)

¹⁵ Teoria Linguística da escola Transformacional e Gerativa que afirma que determinados princípios comuns subjazem a todas as línguas naturais.

2004). Aceita-se também que o falante chegará a uma gramática da L2 bem estruturada mesmo que o acesso à GU seja apenas por meio da L1.

Na hipótese de acesso total/transferência total afirma-se que o estágio inicial da interlíngua é a L1 e que o falante, ao ter input da L2, usa o modelo já existente que é necessariamente diferente da representação de falantes nativos da L2 no seu estágio inicial e que não é limitada pela GU, como afirmam Schwartz (1994) e Sprouse (1996). Para White (2000), a representação linguística poderá ou não convergir para a gramática da L2 quando a representação da L1 não sustentar o *input* da L2, fazendo com que o falante recorra às opções da GU, ocorrendo assim uma reestruturação da representação interlinguística.

A proposta da Não-Transferência/Acesso Total vê a construção da gramática da L2 a partir do acesso total aos princípios e parâmetros da GU com o input da L2, não havendo envolvimento da L1. Para White (2000), a GU seria o estágio inicial da Interlíngua e a gramática interlinguística possuiria as categorias funcionais, traços e valores de traços fornecidos pela GU. Entretanto, como aponta o pesquisador, a consequência dessa visão seria a não consideração dos aspectos particulares das gramáticas da L1 e L2 e o resultado final seria uma gramática de L2 semelhante à de um nativo.

Na hipótese de Transferência Parcial e Acesso Total, defendido por Vainikka e Young-Scholten (1994,1996) que trata das categorias funcionais e lexicais que estão presentes de forma incompletas no estágio inicial e são absorvidos diretamente da gramática da L1. Para White, essa hipótese apresenta uma gramática defeituosa da Interlíngua por não representar categorias funcionais (necessárias nas línguas naturais) no estágio inicial. Entretanto, essa desvantagem é temporária, pois há um desenvolvimento da representação, de modo que ela chegue a um estágio em que todas as categorias funcionais sejam adquiridas.

Percebemos que toda a hipótese, com exceção da quarta apresentada, ressalta o papel da transferência e do acesso à GU que muitos pesquisadores sustentam como meio de explicar a aquisição de LEs e a construção da representação Interlinguística.

Vejamos também como Selinker (1972) apresenta os processos e as estratégias em operação no sistema interlinguístico:

- 1) Processo de Transferência Linguística: algumas regras da Interlíngua têm origem da L1 do falante;
- 2) Transferência de processo de treinamento: alguns componentes da Interlíngua são resultados do *input* recebido do professor e do material de estudo;
- 3) Processo de supergeneralização da L2: supergeneralização das características da L2;
- 4) Estratégias de aprendizagem de segunda língua: tentativa de aprender a L2, por exemplo através de repetição;
- 5) Estratégias de comunicação na segunda língua: os falantes adotam essas estratégias quando eles têm dificuldades de se comunicar na língua estrangeira, uma vez que possuem conhecimento limitado da língua;
- 6) Estratégias de simplificação: quando o falante reduz duas formas a apenas uma.

Percebe-se que a construção de uma representação interlinguística envolve um processo em constante atividade. O sistema interlinguístico tem o papel de se reestruturar a cada novo *input* recebido. A Interlíngua e a Transferência Linguística são conceitos que se relacionam, pois ambos se referem ao processo de aquisição de uma LE. Podemos pensar a Transferência como um dos principais processos de construção de uma representação linguística, uma vez que o falante está a todo momento analisando a língua em estudo a partir das línguas já aprendidas (processo consciente). Antes de atingir um nível intermediário de proficiência, o falante constrói sua representação através do que é recebido pela Transferência, seja ela positiva ou negativa, consciente ou inconsciente, pois o processo de aquisição envolve uma mudança constante na estrutura de uma língua. (SONG, 2012)

2.5 Transferência Linguística e estudos relacionados

O fenômeno da transferência linguística tem sido muito discutido no decorrer dos últimos anos. Trata da influência que línguas aprendidas anteriormente exercem sobre as línguas em estudo. Por muito tempo os estudos sobre transferência tiveram como foco apenas a transferência entre a língua materna e a segunda língua e era responsabilizado pelos erros cometidos pelos falantes (LADO, 1957; GASS & SELINKER, 2001; FRIES, 1927; HAUGEN, 1997).

Os primeiros estudos sobre transferência datam dos anos de 1950 Weireich, no seu livro *Languages in Contact* publicado em 1953, fornece conceitos e ferramentas a serem trabalhadas posteriormente. Weireich (1953) trabalhou, preferencialmente, com a transferência negativa em falantes bilíngues. O pesquisador ressalta sua preferência pela transferência negativa por considerá-la mais interessante que a transferência positiva, justamente pelo papel da influência interlinguística na aprendizagem da L2.

Segundo Odlin (1989), conceituar a transferência linguística ainda oferece alguns desafios, principalmente por ela estar ligada à corrente comportamentalista que tentava explicar a transferência como resultado da formação de hábitos, dando ao termo conotação negativa. Com o passar do tempo, os termos *transferência negativa* ou *interferência* passaram a contrastar com *transferência positiva*, definida como a transferência que auxilia o aprendiz durante o processo de aquisição, por exemplo, no caso dos cognatos. Nas pesquisas tradicionais desse fenômeno, o foco dos pesquisadores é a produção de erros dos aprendizes, ou seja, na transferência negativa de elementos da língua materna ou língua estrangeira anterior na língua em estudo.

Por volta de 1980, Kellerman e Sharwood (1986) propuseram o termo “influência interlinguística” como um termo neutro, referindo-se às formas que o aprendizado de uma língua é influenciado pelos sistemas das línguas anteriores. A utilização do termo “influência interlinguística”, muitas vezes utilizado como sinônimo de “transferência linguística”, é aceito como adequado, pois essa influência pode ser resultado de uma multicompetência integrada e não de duas ou mais competências completamente separadas na mente do falante (COOK, 2003, p.81)

Os estudos linguísticos, durante a década de 60, tentaram criar um aparato teórico que visava melhorar as técnicas materiais de ensino. Entre as práticas da época, estava a descrição das línguas em busca das diferenças e semelhanças entre elas, a fim de criar um corpus de dados linguísticos com o qual fosse possível prever as possíveis dificuldades durante o processo de aprendizagem.

No decorrer dos anos percebeu-se a recorrência de padrões linguísticos semelhantes produzidos pelos falantes, padrões definidos, muitas vezes, como estruturas não pertencentes a nenhum dos sistemas em estudo, como expos Sharwood (1986)

os aprendizes se expressavam através de construções às quais nunca haviam sido expostos e, visto que eles ainda não conheciam as regras do sistema não-nativo, tais construções pareciam não seguir qualquer sistema plausível de regras (1994, p.7)

Assim vistas, as construções dos falantes não poderiam ser apenas explicadas pela interferência linguística e nem pelo aprendizado incorreto da L2. Com o avanço nos estudos linguísticos e o amadurecimento do pensamento sobre interferência, Corder (1983) sugeriu que “as pesquisas na área de línguas estrangeiras deveriam seguir o exemplo do aprendiz como um desenvolvimento da competência linguística subjacente, no sentido Chomskyano”. Nesse direcionamento, durante a década de 70 surge o termo “*Interlíngua*” cunhado por Selinker (1972) cujos trabalhos destacam a mente do falante como um conjunto de mecanismos complexos e desses processos a transferência que passa a ser vista, segundo Odlin “como fonte de estudos sobre as maneiras pelas quais o conhecimento de uma segunda língua pelo aprendiz pode diferir da língua-alvo.” (p.438) ou ainda “a influência que resulta das semelhanças e diferenças entre a língua em estudo e qualquer outra língua que tenha sido adquirida anteriormente”. Neste trabalho, seguiremos a definição de Odlin por considerarmos mais abrangente.

2.5.1 Visão Minimalista

A posição Minimalista foi adotada por Stephen Krashen (1988) e defendia que a transferência linguística era uma recorrência à língua materna e que não auxiliava na aquisição da língua em estudo (ODLIN, 1989, p.26,27). A situação de transferência aconteceria, segundo Krashen e Terrell (1984), quando o aprendiz é levado a comunicar-se sem ter tido insumo suficiente para isso; neste caso, a solução para a transferência seria a própria aquisição.

Entre os problemas citado por Odlin (1989), a posição de Krashen e Terrell não valoriza as semelhanças entre a língua materna e a língua em estudo defendendo a visão de que a transferência é uma mera estratégia de produção não considerando que o falante também a utiliza para atividades consideradas passivas como a compreensão oral e escrita.

2.5.2 A posição Cognitivista

Na primeira metade do século XX, os estudos sobre a aprendizagem foram guiados pela perspectiva behaviorista, que entendia os processos de aprendizagem como resultados de estímulos externos. A partir de uma visão cognitivista, estabelece-se a relação entre o que é observado e das instâncias que são inferidas. Com o desenvolvimento dos estudos cognitivistas pautados na relação entre o pensamento e as experiências (elementos internos), a transferência passou a ser vista como um processo cognitivo e não apenas como um processo mecânico, considerando as ferramentas internas que são acionadas pelo indivíduo na aquisição de uma segunda língua.

2.5.3 Fatores relacionados à Transferência Linguística

Brito (2011) em sua tese de doutorado, elenca alguns fatores que se destacam na ocorrência de influência interlinguística e ressalta que tais fatores são observados em todos os níveis linguísticos: fonológico, sintático, léxico-semântico, pragmático, ortográfico e até mesmo sociolinguístico (FOUSER, 2001). O primeiro fator a citar seria a tipologia linguística que segundo Cenoz (2003, p.105) e Simsek, (2006, p 52) é um dos fatores que mais resulta em transferência linguística. De acordo com Ringbom (1987), quando duas línguas são tipologicamente semelhantes, há maior chance de o aprendiz identificar semelhanças entre as línguas. Também há o fator (psico) tipológico, que se refere às impressões de distância e semelhança que o aprendiz tem das línguas. Falaremos mais sobre questões tipológicas e (psico) tipológicas adiante.

O segundo fator é o nível de transferência linguística. Segundo Ringbom (1987) e Williams; Hammarbergh (1998), quanto menos o aprendiz for proficiente na L2 maior será a influência interlinguística. Tal afirmação também se aplica à aprendizagem da L3 considerando os graus de proficiência das línguas anteriores. Percebemos a relação que essa afirmação tem com a Teoria de Reação em Cadeia

postulada por Fernandes-Boechat ¹⁶(2000) quanto ao grau de proficiência do aprendiz, reiterando assim sua importância.

Grosjean (1997) defende que fatores como ambiente, tópicos de conversa e interlocutores podem determinar a presença de influência interlinguística. Assim, o contexto é visto como fator determinante. Acredita-se que outro fator seja o ‘efeito da língua estrangeira’ (*foreign language effect*, MEISEL, 1983) ou L2 status (HAMMARBERG, 2001) que é a tendência do aprendiz de utilizar a língua materna ou qualquer outra língua estrangeira, no caso da L3, como fonte de influência interlinguística.

A idade também é um fator a ser considerado uma vez que se relaciona ao desenvolvimento cognitivo e linguístico e pode influenciar na percepção da tipologia das línguas (CENOZ, 2000). Também a recenticidade de uso é fator a se considerar - tal conceito se refere à prioridade dada pelo aprendiz à determinada língua em detrimento de outras pouco utilizadas. Segundo Hammarberg (2001), quanto menos se usa uma língua, menor as chances de ela influenciar a língua em estudo.

Fatores culturais reforçam que aprender uma nova língua também significa aprender um conjunto de valores, uma nova forma de perceber a realidade. Já a percepção do aprendiz quanto à língua em estudo afeta a ativação, pelo aprendiz, de todas as línguas durante a produção da língua em processo de aprendizagem. Por fim, a consciência linguística do falante evoca as vantagens que o falante bilíngue ou multilíngue possui, relacionando-se a um nível elevado de consciência metalinguística e uma maior experiência no aprendizado de línguas (NELSON, 1996)

Concluimos que, devido à complexidade do estudo da transferência, a análise de apenas um ou alguns desses fatores requeira um olhar atento também aos demais fatores, uma vez que eles se relacionam. Williams e Hammarberg (1998), em uma das conclusões sobre seus estudos de aquisição de L3, afirmam que uma das línguas aprendidas anteriormente será fonte de influência na língua em estudo, porque se torna uma espécie de fornecedora padrão. Segundo os autores, essa escolha se dá por quatro dos fatores já citados: proficiência, recenticidade, tipologia e status da L2 (língua imediatamente anterior). A língua que se “encaixar” no maior número de valores será a língua que influenciará a língua alvo. Ainda como afirmam os

¹⁶ A Teoria de Reação em Cadeia afirma que no aprendizado de uma mais de uma língua estrangeira o aprendiz sofrerá influência da língua imediatamente precedente contanto que ele tenha atingido o grau de proficiência intermediário nessa língua.

pesquisadores, a L1 é utilizada como língua instrumental, usada, por exemplo, em casos de grande necessidade, para dar apoio à interação e a comparações.

Todos esses fatores serão revisitados durante a análise de dados, pois cada fator pode levar a uma realidade linguística diferente.

2.5.4 A importância da Tipologia e (Psico) tipologia na aquisição de línguas

Entre os fatores que possibilitam a transferência linguística, a Tipologia tem se mostrado um dos mais influentes. No geral, línguas aparentadas tendem a apresentar maior influência uma na outra. Entretanto, não apenas as línguas aparentadas entre si apresentam influência (RINGBOM, 1987,2001; CENOZ, 2001. DE ANGELIS, 2005). Línguas distantes também se influenciam, como ressalta Brito (2011, p.170): “podemos afirmar que nossa pesquisa suporta a noção de que todas as línguas de um indivíduo, sejam aparentadas ou não, apresentam um potencial para a interação”. Assim, percebemos que os estudos sobre tipologia linguística nos levam a concluir que, mesmo entre línguas não aparentadas geneticamente, a transferência linguística ainda irá ocorrer, a questão é como e com que frequência ocorre.

A Tipologia pode ser vista sob duas perspectivas: uma sincrônica e outra diacrônica. A partir da visão diacrônica, a Tipologia refere-se à organização estrutural entre as línguas que apresentam origem comum. A Tipologia Linguística é definida por Comrie (2001, p.25) como o estudo sistemático da variação entre as línguas sustentando a existência de um mecanismo de avaliação da variação entre as línguas. De acordo com James (1980), a Linguística Tipológica tem ligação com a Linguística Contrastiva quanto à visão de que as línguas do mundo são comparáveis e classificadas em tipos, o que originou um agrupamento das línguas a partir das seguintes características: sintética, analítica, inflexional, aglutinação e tom das línguas (JAMES, 1980).

É interessante citar a relação que a Tipologia Linguística tem com os Universais Linguísticos que, de acordo com Croft (2003), pela análise das línguas é possível chegar ao que elas têm em comum e o que é peculiar a cada língua. Os estudos sobre Tipologia e a comparação entre as línguas foram pontos discutidos nos estudos sobre o Multilinguismo.

De modo geral, as línguas seguem dois tipos de classificação: quanto à sua origem genética e quanto à sua semelhança estrutural. Aquele, verificado pela

morfologia, pelo vocabulário e pela etimologia e este, por semelhanças sintáticas e morfológicas (BRITO 2011). Nosso estudo concentra-se no tipo de tipologia, ou seja, quanto à semelhança genética das línguas.

Sobre as pesquisas de aquisição de L3, Cenoz (2003, p.4) afirma que vários estudos relatam que falantes em processo de aquisição de uma L3 diversa sofrerá influência de uma L2 que apresente maior proximidade estrutural do que a L1 tipologicamente distante. Como Brito (2011) demonstrou em suas pesquisas, a influência entre línguas não aparentadas não é excluída.

Junto ao conceito de Tipologia, o conceito de (Psico) tipologia merece atenção uma vez que é um fator presente durante a aquisição de línguas aparentadas e também não aparentadas. Kellerman (1983) cunhou o termo (Psico)tipologia para se referir às impressões que o indivíduo tem das similaridades entre as línguas que poderiam ser ou não reais. Esse fator foi visto por Kellerman (1983) como relevante na determinação do que seria transferido; vários estudos mostraram que o indivíduo busca mais referência na língua que considera mais próxima àquela em estudo. Para Kecskes (2002), o falante considera não apenas as semelhanças estruturais, mas também as culturais; ele levará em consideração suas impressões sobre a língua, vista pelo pesquisador como inseparáveis.

As ideias de Kellerman (1983) foram investigadas em muitos estudos (CENOZ, 2001; RINGBOM, 1987; SELINKER, 2000), e mostraram que os falantes em processo de aprendizagem da L3, mesmo com baixa proficiência, terão a L2 como fonte de transferência se perceberem essas duas línguas como aparentadas. Para Drier (2004, p.120), a psicotipologia é tratada como um processo cognitivo que apresenta três noções: a percepção do falante sobre as semelhanças entre as línguas (psicotipologia), a percepção sobre o grau de marcação de um item na língua que poderá ser transferível e o tipo de conhecimento que o falante tem da língua em estudo.

Os conceitos de Tipologia e (Psico)tipologia apresentados nos ajudarão a refletir sobre as impressões reais ou não que o falante tem a respeito das semelhanças entre as línguas, bem como os conhecimentos e as visões a respeito do aprendizado destas. Do conhecimento dessas definições buscaremos perceber até onde vão as influências tipológicas e psicotipológicas no processo de transferência linguística.

2.5.5 O erro na aquisição da LE

O erro na aquisição de LE é de interesse dos pesquisadores, pois através das produções de erros dos aprendizes podemos inferir e explicar a aquisição de LE, auxiliando, dessa forma, a prática pedagógica para solução de problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Através da análise de erros, pode-se chegar às causas das dificuldades de aprendizagem de uma língua, possibilitando um novo olhar sobre a aquisição de línguas estrangeiras.

Na Linguística moderna existem duas perspectivas quanto ao tratamento dos erros linguísticos: a Análise Contrastiva (AC) e Análise de Erros (AE). Durante os anos de 1950, o conceito de transferência linguística esteve ligado à Hipótese da Análise Contrastiva que postula que, no aprendizado de uma LE, o aprendiz tende a transferir elementos da língua materna para a língua em estudo baseado nas semelhanças e diferenças entre as mesmas. O fenômeno de transferência era visto como externo à aprendizagem e o conhecimento prévio do aprendiz era visto como uma barreira para o aprendizado eficaz. Um dos problemas dessa hipótese é que ela vê a primeira língua do indivíduo como única fonte de transferência linguística. Outro aspecto bastante criticado é sua base teórica estruturalista e o enfoque comportamentalista, com a visão de que a aprendizagem era resultado de uma formação de hábitos. Assim, realizava-se uma análise contrastiva entre a língua alvo e a língua de origem, com o propósito de evitar-se que 'erros' fossem cometidos por aprendizes.

Quanto à Análise de Erros, Frosi (1997) a define como sendo uma abordagem da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras com foco na produção dos aprendizes. A Análise de Erros procura identificar, descrever e explicar os erros cometidos por esses aprendizes a partir dos aspectos linguísticos e extralinguísticos. Diferentemente da AC que comparava o sistema linguístico da língua de partida com o da língua alvo, a AE parte da produção dos aprendizes na língua alvo e considera o erro um processo normal da aprendizagem e que não deve ser evitado, pois os erros produzidos pelo aprendiz na língua alvo refletem estratégias universais de aprendizagem (RICHARDS et al, 1985)

A Análise de Erros realiza uma análise mais abrangente, pois, além de analisar a transferência da língua de partida no aprendizado da língua alvo, analisa

também fatores interlinguísticos, tais como atitude do aprendiz em relação à comunidade da língua em estudo. (BERETTA, 2001).

Com a publicação de *The significance of Learners' errors* (1967), um artigo de Corder sobre a significação dos erros dos aprendizes, o papel da Análise de Erros ficou perceptível para as pesquisas de aquisição de língua materna e também contribuiu para as pesquisas sobre aquisição de língua estrangeira, traçando um paralelo entre os dois processos. Corder (1967) chama atenção para fatores extralinguísticos que levam um falante a cometer erros na língua materna, tais como cansaço, estresse psicológico, situações emocionais que, da mesma forma, são fatores internos e externos aos quais um aprendiz de língua estrangeira está sujeito. O autor se vale dos conceitos de competência e desempenho linguísticos apresentado por Chomsky (1965). Ele que define competência linguística como o sistema de regras que constitui o conhecimento do sistema linguístico de um indivíduo. Já desempenho é o uso efetivo dessa competência, o uso da língua na fala e escrita.

Corder (1967) propõe a distinção dos erros em “*erro*” e “*mistake*”. O primeiro conceito relaciona-se aos erros cometidos por falta de conhecimento da estrutura da língua em determinado estágio da interlíngua; já o segundo refere-se aos lapsos momentâneos que não refletem o desconhecimento das regras da língua. Corder reconhece a dificuldade em delimitar “*erros*” e “*mistakes*”, sobre isso Figueiredo (2002 p.50) afirma:

O fato de um aluno empregar ao mesmo tempo uma forma correta e outra errônea não significa que ele saiba qual é a forma correta, nem tampouco que o uso da forma incorreta seja um *mistake*. É possível que o conhecimento da forma da língua-alvo seja parcial, isto é, “o aprendiz pode não ter aprendido todos os contextos nos quais a forma em questão pode ser usada”.

Na aquisição de língua materna, o erro serve de indício para o pesquisador determinar em que estágio de desenvolvimento linguístico o aprendiz se encontra, além de oferecer indícios sobre sua interlíngua, que posteriormente será útil na elaboração de métodos pedagógicos que auxiliem na sua aprendizagem. Para o aprendiz, os erros são oriundos das hipóteses que estão sendo testadas para assim chegar às conclusões sobre as regras da língua. Para Corder (1967, p.169), na Análise de Erros, “aprendemos mais sobre a forma que o aprendiz aprende”, uma vez que nos fornece dados para analisar a fase em que o aprendiz se encontra e os estágios de interlíngua.

Na visão de Selinker (1994), a interlíngua era definida como sistema entre a língua materna e a língua-alvo que apresenta características próprias influenciadas não só pela língua materna, mas também por outros fatores, inclusive elementos da própria interlíngua.

O autor salienta os processos centrais que contribuíam para a formação da interlíngua do aprendiz, como a transferência de linguagem, a transferência de instrução, estratégias de aprendizado de segunda língua, estratégias de comunicação de segunda língua e a generalização do material linguístico da língua alvo. A partir desses conceitos, questionou-se a existência de algo que direcionasse as regras ou se essas seriam um processo arbitrário. Selinker, (1972) em seus estudos experimentais, questionou o que é e como acontece a transferência, uma vez que a previsibilidade e a influência da língua materna não estavam claras.

Segundo Villalba (2002), a prática pedagógica de correção de erros na produção escrita e oral dos aprendizes de língua estrangeira mostra a Interlíngua como produto linguístico tendo como foco a constatação do desvio da norma.

Ellis (1994) comenta que a Análise de Erros é uma ferramenta imperfeita, por levar em consideração os erros do aprendiz e não o desempenho total, além de não mostrar quando o aprendiz procura evitar o erro utilizando formas alternativas. Em outras palavras, há erros que não podem ser detectados por essa metodologia. A Análise de Erros veio, entretanto, demonstrar que os erros constituem um fenômeno natural e necessário na aprendizagem e/ou aquisição de uma língua, por refletirem os estágios de desenvolvimento no qual se encontra a interlíngua do aprendiz.

Conceber a interlíngua como um sistema resulta na análise dos processos psicológicos, tais como as estratégias (transferência, a exemplo), e as mudanças (variabilidade). Corder (1991) trabalha com a noção de *continuum* como um acúmulo na aprendizagem. Villalba (2002) acrescenta que esse *continuum* é um ponto de partida e “a interlíngua é o ponto ideal do conhecimento da LE, ou como sistemas dinâmicos em mudança e que podem ser vistos como processos de reestruturação contínua.” (p.31).

Nos anos 70, Corder (1991) propôs a avaliação dos erros como aspecto intermediário e não permanente nos resultados apresentados pelo aprendiz. Corder (1991) explicita que o desacerto é uma etapa necessária e característica do período de transição do aprendiz em dado momento, causado pela interferência da LM e também pelas próprias características da LE e estratégias de ensino.

Do ponto de vista apresentado, os erros passaram a ser vistos em função de seus efeitos comunicativos, por refletirem problemas na aprendizagem da LE e comprometerem a competência global. A partir daí o erro passou a ser considerado sob suas consequências diretas e indiretas no aprendizado, desde uma perspectiva transitória até os reflexos na competência global do aprendiz.

Fernández (2011) defende que, ao considerar o status da interlíngua como etapa transitória no processo de aprendizagem, as produções dos alunos funcionam de acordo com suas próprias regras. Fernández apresenta ainda a visão de Fernandes (1997), que vê a língua como um processo dinâmico.

Fernandes (1997) comenta a necessidade de mudança por parte do professor e do aluno. A autora acredita que o erro, para o aluno, funciona como uma limitação, uma barreira para o avanço na aprendizagem. Pelo olhar do professor, este muitas vezes visa a correção e muitas vezes se esquece da capacidade de o aprendiz reestruturar suas hipóteses e desenvolver a comunicação. A autora vê o erro como necessário para que possa ser superado, assim “o professor ganharia tempo para criar condições favoráveis para desenvolver a língua.” (p.28)

Barbieri Durão (1999), ao analisar os erros a partir de um enfoque estrutural, concluiu que os erros lexicais funcionam como impedimentos para a comunicação. Fernandes (1997) acrescenta que os erros lexicais e da organização da oração são os maiores responsáveis pela distorção na comunicação; para a autora, um erro pode ser considerado mais ou menos grave à medida que afete a mensagem, dificultando a comunicação.

Verificamos, assim, que a Análise de Erros superou a Análise Contrastiva, ao demonstrar que apenas uma parte dos erros é ocasionada pela transferência da língua materna e que os aprendizes podem não cometer todos os erros previstos pela Análise Contrastiva. Segundo a Análise de Erros, os erros dos aprendizes podem ter várias fontes possíveis: erros interlinguais provenientes da interferência da língua de partida, erros intralinguais, que acontecem dentro da língua alvo; erro proveniente do contexto sociolinguístico de comunicação; erros causados por estratégias cognitivas ou psicolinguísticas; erros ocasionados por variáveis afetivas.

Subsequentemente, Corder (1974) sugere que a pesquisa dentro da Análise de Erros desenvolva-se seguindo uma série de cinco etapas: coleta de amostras da língua do aprendiz, identificação de erros, descrição de erros, explicação de erros e avaliação de erros. A presente pesquisa segue a série proposta por Corder

(1974). Entretanto, a última etapa da série não será abordada por este trabalho, uma vez que o foco do trabalho será, principalmente, a descrição e a explicação dos erros dos aprendizes brasileiros quanto ao uso dos pronomes pessoais e possessivos da língua inglesa.

2.5.5.1 *Classificação de erros*

Richards (1974; 1985) propõe que os erros sejam classificados em ‘erros interlinguais’ (*Interlanguage errors*), ‘erros intralinguais’ (*Intralingual errors*) e ‘erros desenvolvimentais’ (*developmental errors*). Os erros interlínguas referem-se aos erros resultantes da transferência de itens linguísticos da língua materna para língua estrangeira. Por sua vez, os erros intralinguais refletem as características gerais da aprendizagem de regras de forma incompleta, ou a inaptidão para aprender determinadas regras e sua aplicação. Esses tipos de erros podem ser consequência da influência de um item da língua estrangeira sobre outro. Já os erros desenvolvimentais são resultantes das hipóteses sobre a língua alvo criadas pelo aprendiz tendo como base sua experiência limitada ou o livro didático em sala de aula. Sobre os erros desenvolvimentais Ellis (1990) afirma que “são originados na construção de regras, pelo aprendiz, que sejam independentes tanto da primeira língua quanto da língua estrangeira”.

Richard (1985) também apresenta os conceitos de *erros locais* que se referem aos pequenos desvios linguísticos, dentro de um enunciado, que não alteram o sentido da sentença e não causam problema de compreensão, e de *erros globais*, caracterizados pelo uso equivocado de um elemento importante na estrutura do enunciado afetando, assim, o sentido e compreensão.

2.5.5.2 *Os tipos de erros*

De acordo com Ellis (1994) a classificação dos erros usando uma taxonomia estratégica mostra como a forma da língua em sua superfície é alterada. O autor apresenta uma classificação de erros baseadas em Dulay (1982), Burt (1982) e Krashen (1982).

2.5.5.2.1 *Apagamento/Inserção*

Quando os aprendizes não se sentem seguros quanto à utilização de certas estruturas da língua-alvo, eles tendem a evitar seu uso, tornando os erros na língua estrangeira evidentes não pelo que produzem, mas pelo que não produzem. Ellis (1994) ressalta que a identificação desse tipo de transferência não é simples, uma vez o aprendiz deve ter consciência do que ele está evitando utilizar. Kellerman (1992) distingue três tipos de apagamento: a primeira forma de apagamento acontece quando o aprendiz sabe ou antecipa a existência de um problema e tem uma ideia sobre a estrutura da língua-alvo. A segunda forma de apagamento acontece quando o aprendiz tem conhecimento da forma na língua-alvo, mas considera difícil de usar em algumas circunstâncias. O terceiro tipo de apagamento acontece quando o aprendiz sabe qual e como utilizar a forma, mas se sente apreensivo, pois ao fazê-lo corre o risco de desprezar suas próprias formas de comportamento. É perceptível que o conhecimento e a forma como o aprendiz vê a língua materna e as línguas estrangeiras determinam os tipos de apagamento na língua em estudo.

Por sua vez, a Inserção caracteriza-se pela presença de um item que não deveria estar presente em sentenças bem formadas (Ellis, 1994).

2.5.5.2.2 Substituição

A substituição ocorre quando há troca de um item (lexical ou fonético) por outro, podendo ou não ocasionar problemas de compreensão. Aprendizes tendem a generalizar algumas regras da língua-alvo, podendo apresentar preferência por certas palavras que podem ser generalizadas para um grande número de contextos. Essa generalização ocasiona a substituição de itens lexicais e pode comprometer a compreensão do ouvinte.

As teorias, hipóteses e definições apresentados nesse capítulo servirão de base para a compreensão dos fenômenos de transferência de erro no uso do pronome pessoais e possessivos da língua inglesa considerando os fatores envolvidos no complexo processo de aquisição de uma primeira e segunda língua estrangeira. Percebemos a ainda crescente literatura quanto às pesquisas sobre aquisição de múltiplas línguas; teorias, hipóteses e modelos que, na maioria das vezes, buscam complementação a fim de apresentar explicações precisas sobre o que ocorre na mente do aprendiz bilíngue e multilíngue.

3 METODOLOGIA

De acordo com Gil (2008), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema”. Dessa forma, nosso trabalho busca maior compreensão do processo de aquisição dos pronomes pessoais e possessivos do inglês por aprendizes dessa língua como primeira e segunda língua estrangeira. Gil (2008) também ressalta que um dos propósitos da ciência consiste na busca pela veracidade dos fatos. Assim, a pesquisa deve verificar os fatos e explicá-los a partir de uma metodologia apropriada, que torne o fenômeno em estudo verificável.

A pesquisa que descrevemos e analisamos a seguir foi aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), por estar de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução 466/12, o que assegura os critérios éticos deste trabalho. O estudo também respeita as diretrizes estabelecidas na Resolução 510/16 quanto ao esclarecimento do participante, à confidencialidade, ao consentimento livre e esclarecido e à privacidade.

Apresentamos, primeiramente, o tipo e natureza desta pesquisa para, em seguida, descrevermos seus participantes e contexto. Explicitamos também o desenho metodológico delineado de modo a respondermos nossas perguntas de pesquisa.

3.1 Tipos de Pesquisa

Para Marschall (1989), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo surgimento de questões e problemas advindos de observações no mundo real, que buscamos descrever e explicar. Deslauriers (1991), por sua vez, afirma que o objetivo da amostra da pesquisa qualitativa é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: sendo ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Fonseca (2002), ao comentar a respeito da pesquisa quantitativa, afirma que esse tipo de pesquisa se centra na objetividade, considerando que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. Segundo o autor, a utilização conjunta da

pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. Assim, a presente pesquisa caracteriza-se como quanti-qualitativa, pois procura oferecer maior compreensão do processo de aquisição dos pronomes pessoais e possessivos do inglês por aprendizes dessa língua como primeira e segunda LE, tendo como suporte a análise de dados colhidos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa apresenta-se como explicativa, uma vez que, como definido por Gil (2008), investiga fenômenos para encontrar explicações/motivações.

Quanto aos procedimentos, o trabalho configura-se como *quasi-experimental* (GIL, 2008), já que, apesar de não lidar com grupo de controle, determina seu objeto de estudo – uso dos pronomes pessoais e possessivos; especifica a variável que irá observar – tipos de erros no uso dos pronomes em produções escritas; e seleciona as variáveis capazes de influenciar o objeto – ordem de aquisição de inglês LE e nível de proficiência do inglês. Também há definição de formas de controle e de observações de efeitos que essas variáveis podem produzir no objeto.

3.2 Participantes

Os participantes são aprendizes de inglês na Casa de Cultura Britânica, UFC, de três níveis de proficiência: Básico, alunos do segundo semestre; Pré-Intermediário, cursando o quarto semestre; e intermediário, alunos no sexto semestre. Os aprendizes que não apresentam LE anterior estão na faixa etária de 15 a 35 anos e cursam ensino superior, em sua maioria, com um menor número de participantes com ensino superior concluído. As tabelas a seguir resumem as informações gerais sobre os participantes.

Tabela 1 - Participantes com LE anterior

PARTICIPANTES SEM LE ANTERIOR							
S	NP	Faixa etária (em anos)		Escolaridade		Tempo de estudo-inglês	
II	21	15 a 18	5	Cursando EM	0	Menos de 06 meses 06 meses a 1 ano 1 ano a 2 anos 3 anos a 5 anos mais de 5 anos	0 15 4 1 1
		19 a 23	6	EM concluído	2		
		24 a 30	6	Cursando ES	10		
		30 a 40	4	ES concluído	4		
		Mais 40	0	Cursando PG	1		
			0	PG concluída	4		
IV	12	15 a 18	1	Cursando EM	0	Menos de 06 meses 06 meses a 1 ano 1 ano a 2 anos 3 anos a 5 anos mais de 5 anos: 2	0 0 8 2 2
		19 a 23	8	EM concluído	1		
		24 a 30	2	Cursando ES	7		
		30 a 40	1	ES concluído	3		
		Mais 40	0	Cursando PG	1		
			0	PG concluída	0		
VI	13	15 a 18	2	Cursando EM	0	Menos de 06 meses 06 meses a 1 ano 1 ano a 2 anos 3 anos a 5 anos mais de 5 anos	0 0 0 7 6
		19 a 23	4	EM concluído	1		
		24 a 30	5	Cursando ES	6		
		30 a 40	2	ES concluído	5		
		Mais 40	0	Cursando PG	0		
			0	PG concluída	1		

Fonte: Elaborada pela autora.

Legenda: S (Semestre); NP (Número de Participantes).

Os aprendizes que apresentam LE anterior estão na faixa etária de 19 a 40 anos e cursam ensino superior ou pós-graduação. As LEs anteriores estudadas por esses participantes são: Espanhol, em sua maioria, seguida do Francês e do Italiano.

Tabela 2 - Participantes com LE anterior

PARTICIPANTES COM LE ANTERIOR											
S	N P	Faixa etária (em anos)		Escolaridade		Tempo de estudo-inglês		LE anterior ¹⁷		LE anterior e tempo de estudo	
II	20	15 a 18	3	Cursando EM	1	Menos de 06 meses De 06 meses a 1 ano De 1 ano a 2 anos De 3 anos a 5 anos Mais de 5 anos	2 5 6 4 3	Espanhol Francês Italiano	13 6 3	Menos de 6 meses 06 meses a 1 ano De 1 a 2 anos De 3 a 5 anos Mais de 5 anos	2 1 0 4 6 0
		19 a 23	5	EM concluído	3						
		24 a 30	6	Cursando ES	7						
		30 a 40	5	ES concluído	4						
		Mais 40	1	Cursando PG	2						
			1	PG concluída	3						
V	7	15 a 18	0	Cursando EM	0	Menos de 06 meses De 06 meses a 1 ano De 1 ano a 2 anos De 3 anos a 5 anos Mais de 5 anos	0 0 3 1 3	Espanhol Francês Italiano	4 2 2	Menos de 6 meses 06 meses a 1 ano De 1 a 2 anos De 3 a 5 anos Mais de 5 anos	0 4 3 1 0
		19 a 23	4	EM concluído	0						
		24 a 30	2	Cursando ES	3						
		30 a 40	0	ES concluído	1						
		Mais 40	1	Cursando PG	2						
			1	PG concluída	1						
VI	7	15 a 18	0	Cursando EM	0	Menos de 06 meses De 06 meses a 1 ano De 1 ano a 2 anos	0 0 0	Espanhol Francês Italiano	5 1 1	Menos de 6 meses 06 meses a 1 ano	1 4 1
		19 a 23	2	EM concluído	0						
		24 a 30	3	Cursando ES	3						

¹⁷ O valor numérico, em alguns casos será maior do que o total de participantes, pois alguns participantes podem se encaixar em mais de uma categoria, línguas estrangeiras anteriores ao inglês e tempo de estudo das mesmas, por exemplo.

		30 a 40 Mais 40	1 1	ES concluído Cursando PG PG concluída	2 2 0	De 3 anos a 5 anos mais de 5 anos	5 2			De 1 a 2 anos De 3 a 5 anos Mais de 5: anos	1 0
--	--	--------------------	--------	---	-------------	--------------------------------------	--------	--	--	---	--------

Fonte: Elaborada pela autora.

Legenda: EM (Ensino Médio); ES (Ensino Superior); PG (Pós-Graduação)

Foi aplicado um Questionário (*cf.* Apêndice A) com esses alunos, o que nos permitiu agrupar os participantes em dois grupos: Grupo 1, formado por aprendizes de inglês como primeira língua estrangeira (Grupo sem LE); Grupo 2, constituído por aprendizes de inglês que já tenham estudado outra língua estrangeira por, no mínimo, dois semestres (Grupo com LE).

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Uma vez que nosso objetivo geral de pesquisa é o estudo da aquisição dos pronomes pessoais e possessivos em língua inglesa na interlíngua escrita de brasileiros aprendendo inglês como primeira LE e brasileiros aprendendo inglês como segunda LE em diferentes estágios de sua interlíngua, desenvolvemos um Questionário de Sondagem, com o propósito de identificarmos, entre os estudantes da Casa de Cultura Britânica, aqueles que estão aprendendo inglês com primeira língua estrangeira daqueles que já estudaram uma outra língua antes de começarem a aprender inglês. As línguas estrangeiras mais estudadas anteriormente pelos participantes foram Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Italiana, nessa ordem de frequência, embora três participantes já tivessem estudado alemão e dois já tivessem estudado japonês.

Foi também elaborada uma tarefa controlada, na qual os participantes deveriam escolher, entre várias opções, a que corretamente completasse cada uma das vinte questões.

Outro instrumento utilizado consistiu em uma Tarefa de Produção Escrita aplicada aos alunos dos três níveis, Básico (Semestre 2), Pré-Intermediário (Semestre 4) e Intermediário (Semestre 6). Descrevemos a seguir esses instrumentos.

3.3.1 Questionário de Sondagem (Apêndice A)

O Questionário de Sondagem consta de 10 questões de múltipla escolha que têm por finalidade definir o perfil dos participantes - faixa etária, grau de

escolaridade, contato com inglês antes de iniciar os estudos na CCB, tempo de estudo da língua inglesa, estudo de outras línguas estrangeiras, seu tempo de estudo e onde se deu o contato com essas línguas, caso haja.

3.3.2 Tarefa Controlada (Apêndice B)

A Tarefa Controlada foi a mesma para os três níveis de proficiência. A tarefa consistiu de 20 questões de múltipla escolha. Todas as questões apresentavam uma frase ou um diálogo curto com espaço em branco para ser completado com o pronome adequado, que aparecia entre as opções. Todas as questões continham cinco opções de pronomes, dos quais apenas um preenchia corretamente a frase/diálogo apresentado.

3.3.3 Tarefa de Produção Escrita (Apêndice C)

A Tarefa de Produção Escrita também foi a mesma para os três níveis de proficiência em que foi conduzido este estudo. A tarefa propôs, como contexto para a produção de um texto de apresentação, a participação de estudantes brasileiros na seleção de um programa de intercâmbio em um país falante de inglês. Uma das exigências dessa seleção seria que o candidato elaborasse uma carta de apresentação, abordando aspectos tais como: dados pessoais, *hobbies*, família e escola.

3.4 Contexto da Pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, a coleta de dados foi feita no projeto de extensão de inglês da UFC, Casa de Cultura Britânica. A Casa de Cultura Britânica oferta, de modo contínuo, sete cursos de língua inglesa, do Semestre 1 ao Semestre 7, além de cursos avançados e de fins específicos. O acesso a esses cursos se dá por meio de testes de conhecimento geral e de língua portuguesa, para ingresso no Semestre 1, e de testes de nivelamento, para ingresso nos demais semestres. Os cursos são abertos à comunidade acadêmica e também ao público externo (alunos de Ensino Médio e profissionais liberais). Os cursos são ministrados por professores

concurados, licenciados em inglês, ou inglês/português, muitos com mestrado e doutorado.

Cada curso compreende 60 horas aula, com 4 horas-aula semanais. O livro adotado pelo curso é o *English File* produzido e distribuído pela Editora Oxford University Press), e cujos autores são Christina Latham-Koenig, Paul Seligson e Clive Oxenden. A edição utilizada é a terceira, dividida em três volumes – Volume 1, básico (usado nos Semestres 1, 2 e 3); Volume 2, pré-intermediário (Semestres 4 e 5); e Volume 3, intermediário (Semestres 6 e 7).

3.5 Procedimentos de coleta de dados

No início do Semestre 2017.1, entramos em contato com os professores da Casa de Cultura Britânica que estavam ministrando aulas nos Semestres 2, 4 e 6, com o intuito de averiguarmos a possibilidade de coletarmos dados em suas turmas. Recebido o consentimento, agendamos um primeiro momento, no qual aplicamos o Questionário de Sondagem. Em seguida, voltamos às turmas para aplicarmos a Tarefa de Produção Escrita e Controlada. Desse modo, esta pesquisa foi realizada em dois momentos.

1º Momento: Aplicação do Questionário de Sondagem

Fomos às salas de aula das turmas participantes no dia e na hora designados pelo professor. Após apresentarmos-nos às turmas, demos uma breve explicação do objetivo de nossa pesquisa, sem, contudo, especificar o que estudaremos em sua interlíngua escrita. Distribuímos os questionários e prosseguimos com a leitura das perguntas para esclarecimentos de dúvidas. Esse procedimento levou cerca de 20 minutos.

2º Momento: Aplicação da Tarefa de Produção Escrita e da Tarefa Controlada

Após traçarmos o perfil dos estudantes da Casa de Cultura Britânica, a partir das respostas do Questionário de Sondagem, retornamos às suas salas de aula e solicitamos que escrevessem um texto, conforme descrito anteriormente em 3.3.3. Foram dadas instruções em português sobre a tarefa proposta e disponibilizados cerca 40 minutos para a produção dos textos. Em seguida, os participantes foram orientados a responder a atividade controlada, conforme descrita em 3.3.2. As

instruções foram dadas também em português e foram disponibilizados 10 minutos para a escolha das opções corretas da atividade.

3.6 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados desta pesquisa incluem as respostas ao Questionário de Sondagem, as produções escritas dos participantes, além das respostas às questões da Tarefa Controlada.

As respostas obtidas no Questionário, além de terem permitido o levantamento do perfil do participante, possibilitaram a formação de dois grupos: um formado pelos participantes que estavam aprendendo inglês como primeira língua estrangeira e o outro composto por aprendizes de inglês que já tinham estudado uma outra língua estrangeira. Dentro de cada um desses grupos, os participantes foram separados ainda por níveis – básico, pré-intermediário e intermediário. O quadro a seguir apresenta como se deu a distribuição.

Quadro 1– Distribuição dos grupos e sub-grupos

SEMESTRE II	SEMESTRE IV	SEMESTRE VI
Grupo sem LE	Grupo sem LE	Grupo sem LE
Grupo com LE	Grupo com LE	Grupo com LE

Fonte: Elaborado pela autora.

As produções escritas e a Tarefa Controlada foram separadas de acordo com os grupos determinados: nível básico, pré-intermediário e, a seguir, aprendizes de inglês como primeira LE e aprendizes de inglês como segunda LE. Nas produções escritas, além de termos identificado e contabilizado os erros cometidos no uso desses pronomes, definimos os tipos de erros cometidos. Foram, então, empregados procedimentos estatísticos descritivos de modo a obtermos média, mediana e desvio padrão de cada grupo.

Esses resultados foram contrastados da seguinte forma: 1 - comparação da quantidade e dos tipos de erros nas produções dos participantes por nível de proficiência; 2 - comparação da quantidade e dos tipos de erros nas produções dos participantes subdivididos por grupos sem e com LE anterior. A fim de verificarmos se as diferenças encontradas entre os grupos eram significativas, aplicamos o teste de

Wilcoxon que é um teste de hipóteses não paramétrico, utilizado quando se deseja comparar duas amostras relacionadas, amostras emparelhadas ou medidas repetidas em uma única amostra para avaliar se os postos médios populacionais diferem (i.e. é um teste de diferenças pareadas). Pode ser usado como uma alternativa ao teste *t* de Student, teste *t* para pares correspondentes ou o teste *t* para amostras dependentes quando não se pode assumir que a população é normalmente distribuída.

A primeira comparação nos permitiu evidenciar se a quantidade e os tipos de erros variavam em função do nível de proficiência em inglês. Já o segundo contraste possibilitou observar se a quantidade e os tipos de erros variavam em função da ordem de aquisição da língua inglesa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse capítulo, apresentamos e discutimos os dados obtidos nas duas tarefas realizadas pelos dois grupos pesquisados – aprendizes de inglês como primeira língua estrangeira (Grupo sem LE) e aprendizes de inglês que já haviam estudado outra língua (Grupo com LE). Iniciamos com a apresentação e a discussão dos dados colhidos na atividade controlada e, subsequentemente, apresentamos os dados obtidos (erros de uso dos pronomes pessoais e possessivos) nas produções escritas dos dois grupos nos três semestres.

Tanto na análise dos resultados da atividade controlada como na análise dos dados da produção escrita, primeiramente, comparamos os resultados dos dois grupos no mesmo semestre do curso de inglês, a fim de percebermos como se dá o processo de aquisição dos pronomes pessoais e possessivos no mesmo estágio de interlíngua entre aprendizes de inglês que já haviam estudado outra língua estrangeira e os que aprendiam inglês como primeira língua estrangeira. Em seguida, contrastamos os dados dos dois grupos entre os três semestres estudados, com o intuito de percebermos como se dá esse mesmo processo entre os dois grupos em diferentes níveis de interlíngua.

4.1 Análise dos erros na tarefa controlada

A Tarefa Controlada consistiu de uma atividade de múltipla escolha, na qual constavam vinte sentenças que deveriam ser completadas com as opções de pronomes apresentadas. A correção de cada questão foi feita para cada um dos dois grupos – o que não tinha estudado outra língua estrangeira anteriormente (Grupo Sem LE) e o que já tinha estudado outra língua antes de iniciar os estudos de inglês (Grupo Com LE), em cada um dos três estágios de interlíngua (semestres do curso de inglês). Após a correção da atividade, computamos o número de erros e acertos cometidos em cada questão e calculamos os percentuais em cada um dos semestres. Esses dados são apresentados da seguinte forma: 1 – contraste do número de acertos e erros cometidos em cada questão por cada grupo por semestre; 2 - contraste do número de acertos e erros cometidos por questão por cada grupo entre os semestres.

4.1.1 Análise dos acertos e erros dos grupos no Semestre II na tarefa controlada

O número total de participantes do semestre II é 41 estudantes. Nesse estágio de interlíngua, o Grupo com LE era composto de 20 participantes e o Grupo sem LE, de 21. A tabela a seguir apresenta os resultados dos dois grupos no semestre 2 em porcentagem.

Tabela 3 - Porcentagem de erros por questão na Tarefa Controlada

QUESTÃO	S.II (SEM LE)	S.II (COM LE)
	ERROS (%)	ERROS (%)
1	33,3	45,0
2	33,3	20,0
3	38,0	15,0
4	23,8	20,0
5	0,0	5,0
6	28,5	15,0
7	33,3	20,0
8	14,2	10,0
9	66,6	55,0
10	9,5	5,0
11	0,0	0,0
12	52,3	45,0
13	33,3	5,0
14	52,3	40,0
15	14,2	20,0
16	33,3	10,0
17	28,5	30,0
18	28,5	15,0
19	19,0	10,0
20	0,0	0,0
Média em %	27,0	19,25

Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados mostram que, de modo geral, no estágio ainda inicial de aprendizagem de inglês (Semestre II), a porcentagem de erros cometidos por questão pelo grupo dos participantes que já haviam estudado outra língua estrangeira antes de iniciarem os estudos de inglês (Grupo Com LE) é menor do que a porcentagem de erros cometidos pelos participantes que não haviam estudado outra língua estrangeira (Grupo Sem LE). Comentaremos alguns algumas questões e alguns casos específicos observados nos dois grupos. Em algumas questões (Questões 1, 5, 15 e

17), a porcentagem de erros dos participantes do Grupo sem LE é menor do que aqueles do Grupo com LE. A Questão 1, apresentada a seguir como exemplo, tem como resposta correta o pronome possessivo “*their*”. Nessa questão, o Grupo sem LE obteve 33,3% de erro, enquanto o Grupo com LE teve 45% de erro.

Quadro 2 - Questão 1 da Atividade Controlada

1 – The teacher told the children to open _____ books. (my / your / her / hers/ his/ our/ their / theirs / X)

Fonte: Elaborada pela autora.

É relevante destacar que, nessa questão, a maioria dos erros cometidos por ambos os grupos se deve à escolha do pronome “*your*” ao invés de “*their*”. Temos aqui um exemplo de erro comum cometido pela substituição do pronome possessivo de terceira pessoa do plural “*their*” pelo pronome possessivo de segunda pessoa “*your*”. Esse erro pode ser explicado como um caso típico de transferência da língua materna.

No português, as formas de tratamento ‘*ocê*’/ ‘*ocês*’, terceiras pessoas do singular e do plural, respectivamente, são muitas vezes empregadas para referirem-se às segundas pessoas do singular e do plural. Os pronomes possessivos de terceira pessoa são “*seu, sua*”, no singular, e “*seus, suas*”, no plural. Isso se torna um problema para aprendizes de inglês porque, ao associarem “*you*”, pronome de segunda pessoa, a *ocê/vocês*, eles utilizam as formas possessivas de segunda pessoa em inglês – “*your*” – como se fossem as formas possessivas de terceira pessoa, ou seja, ao invés de “*his/her*” e “*their*”. Aqueles que já haviam estudado uma outra língua estrangeira anteriormente, Grupo com LE, também apresentaram problemas em relação ao uso desses pronomes possessivos, pois tinham como línguas estrangeiras anteriormente estudadas o espanhol, o francês e o italiano e, nessas línguas, os pronomes de terceira e segunda pessoas assemelham-se, quanto à forma e ao uso, ao sistema do português (Ver Anexo). Esperava-se, nesse caso, que o Grupo com LE cometesse uma porcentagem de erros menor do que o Grupo sem LE, pelo fato de que, ao terem tido a experiência de aprender uma outra língua, tivessem se tornado mais atentos para as diferenças de uso dos pronomes entre diferentes línguas.

Podemos dizer que a não internalização completa do sistema pronominal da LE anterior, com *input* e *output* escassos, nesse caso, talvez com poucas oportunidades de usar os pronomes possessivos, justificaria a alta porcentagem de erros em comparação ao Grupo Sem LE. Para explicar essa não internalização de sistemas linguísticos de outras línguas aprendidas anteriormente, evocamos os conceitos do Modelo Dinâmico de Multilinguismo, que vê o desenvolvimento das línguas de forma não-linear e complexo, no qual ocorrem a interação entre os sistemas linguísticos na mente do aprendiz. Assim, um sistema adquirido de forma incompleta ou insatisfatória (no caso, a língua inglesa ou as outras línguas estudadas anteriormente) recorre a um sistema já consolidado e internalizado (ou seja, ao português). O Modelo Dinâmico do Multilinguismo coloca os sistemas de línguas do aprendiz em constante interação e os sistemas linguísticos ainda nos níveis iniciais de interlíngua recorrem a sistemas mais complexos e desenvolvidos.

Apesar de os aprendizes do Grupo com LE terem estudado uma outra língua estrangeira entre 6 meses e 2 anos, percebe-se que eles podem não ter internalizado a estrutura pronominal possessiva das LEs anteriores, possivelmente, devido à semelhança de forma entre as línguas citadas (espanhola, francesa e italiana), que possuem pronomes possessivos semelhantes ao português. É possível que, durante o período de estudo dessas línguas anteriores, os aprendizes tenham fossilizado as trocas dos pronomes possessivos de segunda e terceira pessoas, ocorrendo uma transferência de erro da língua materna e das línguas estrangeiras anteriores para a língua em estudo, o inglês.

Na questão 5, apesar de a diferença entre os grupos não ser grande, o Grupo sem LE apresentou um total de 0% de erro, e o Grupo com LE apresentou 5% de erro. Na questão 17 também tivemos uma porcentagem menor no grupo sem LE, nessa questão foi abordado o uso do pronome pessoal “*they*”. A questão 5, por sua vez, abordou o uso do pronome pessoal “*it*” como sujeito da sentença.

Quadro 3 – Questão 5 da Atividade Controlada

A – What’s the weather like today?

B - _____ is raining a lot! (I / you / he / she / it / we / they / X)

Fonte: Elaborada pela autora

Em questões desse tipo, é comum ocorrer apagamento do sujeito por aprendizes de inglês como língua estrangeira, resultado da transferência da língua materna, que é caracterizada como língua *Pro-Drop*¹⁸. Apesar de ser um erro comum, no grupo dos aprendizes sem LE anterior, o erro não ocorreu, possivelmente devido ao intenso reforço que a regra da presença do sujeito em inglês recebe nos primeiros semestres de estudo da língua. No grupo dos aprendizes com LE anterior, o erro ocorreu em apenas 5% dos casos, em termos numéricos, esse valor representa 1 (um), no total do grupo, em que o sujeito “*it*” foi omitido na sentença. A respeito do aprendiz que apagou o sujeito na sentença, este apresenta as línguas italiana e espanhola como LEs anteriores, línguas que se caracterizam como *Pro-Drop*, assim como o português, reforçando uma estrutura de língua na qual o sujeito pode ser apagado, o que pode ter ocasionado, assim, o apagamento do sujeito em língua inglesa, língua que se caracteriza por não ser *Pro-Drop*.

Na questão 15, a sentença avalia o uso do pronome pessoal oblíquo, (*object pronoun*) em língua inglesa.

Quadro 4 – Questão 15 da Atividade Controlada

15 – A – Who has the box?

B – Daniel has _____. (me / you / him / her / it / us /them / X)

Fonte: Elaborada pela autora

A resposta correta é “*it*”, pois, no inglês, o verbo pede obrigatoriamente o pronome oblíquo (*object pronoun*). O erro comum entre brasileiros aprendendo inglês como primeira LE é o apagamento do pronome oblíquo no final da sentença. Nessa questão, o grupo dos aprendizes sem LE anterior apresenta uma menor porcentagem de erro (14,2%) comparado ao grupo dos participantes com LE anterior (20,0%). Nos dois grupos, o erro se deu pela opção de apagar o pronome no final da sentença.

Sabemos que os erros do grupo dos participantes sem LE anterior podem ser explicados pela transferência da língua materna, em que presença do objeto pode ser apagada em casos semelhantes ao da questão 15. No grupo dos participantes

¹⁸A teoria da Gramática Universal de Chomsky (1981) concebe as línguas naturais como um sistema parametrizado que contém um conjunto de princípios que se mantém universalmente. O parâmetro *Pro-Drop* é o parâmetro cuja configuração determina se uma língua é ou não uma língua de sujeito nulo.

com LE anterior, os participantes que cometeram o erro apresentam as línguas italiana, espanhola e francesa com LEs anteriores, línguas cujas estruturas pronominais não permitem omitir o pronome objeto em frases semelhantes. Essa ocorrência nos remete ao caso da questão 1, na qual comentamos que, apesar da presença de LE anterior, os aprendizes apresentaram erros semelhantes aos dos aprendizes sem LE anterior, possivelmente devido ao *input* e também *output* escassos do sistema pronominal das línguas estrangeiras anteriores, o que resulta na falha de uso dos pronomes objetos.

As questões 11 e 20 apresentam porcentagem de erro 0%. As questões 11 e 20, assim como a questão 5, avaliam o uso do pronome sujeito.

Quadro 5 – Exemplo de usos dos pronomes pessoais do caso reto (subject pronouns)

<p>11 – Does your mother cook? Yes, _____ cooks very well! (I / you / he / she / it / we / they / X)</p> <p>20 – A – Do you like ice cream? B – Yes, _____ like ice cream. (I / you / he / she / it / we / they / X)</p>
--

Fonte: Elaborada pela autora

A questão 5 (ver Quadro 3, página 75), que avalia o uso do pronome “*it*” em função de sujeito, apresenta uma estrutura de pergunta de conteúdo – “*WH-questions*”, em inglês - que não demanda como resposta um sim ou não. Já as questões 11 e 20 – “*Yes/No questions*” – demandam um sim ou um não como resposta no início da frase antes do uso do sujeito e avaliam o uso de outros pronomes sujeitos como “*she*” ou “*I*”. Apesar de as três questões avaliarem o uso do pronome pessoal em respostas, as questões 11 e 20 não apresentam erro, enquanto que a questão 5 apresenta uma porcentagem de 5%. Como já comentado, é comum o apagamento do pronome “*it*” em função de sujeito, sendo mais recorrente do que o apagamento de outros pronomes sujeito. Além disso, como observamos na questão 5, em perguntas de conteúdo, o apagamento do pronome também é recorrente. Não é possível afirmar, entretanto, se o apagamento do pronome “*it*” em função de sujeito nas respostas ocorre nas duas estruturas de pergunta – perguntas que demandam *sim* ou *não* e perguntas de conteúdo (*Yes/No questions* e *WH-questions*) – uma vez que não foi

avaliado em nenhuma questão o uso do pronome “it” em função de sujeito em perguntas do tipo sim ou não, sendo necessária uma investigação mais específica.

A questão 9 apresentou uma porcentagem de erros considerável nos dois grupos, sendo maior a porcentagem de erro do primeiro grupo, participantes sem LE anterior, do que a do segundo grupo, com LE anterior.

Quadro 6– Exemplo de uso do pronome oblíquo no plural no final da frase

<p>9 – A – Do you like the X-men films? B – Yes, I like _____ (me / you / him / her / it / us /them / X)</p>

Fonte: Elaborada pela autora

A opção que responde à questão é “them”, que concorda com o objeto *X-men films*, o qual está no plural. Nos dois grupos, a opção mais recorrente foi “it”. Sabemos que, em inglês, usamos o pronome objeto de terceira “it” para se referir a seres inanimados, mas, quando o referente está no plural, utilizamos o pronome *them*. Houve uma generalização da regra ao se referir ao objeto da sentença *X-men films*, que está no plural, por “it”, ocasionando a substituição do pronome.

4.1.2 Análise dos acertos e erros dos grupos no Semestre IV na tarefa controlada

O número total de participantes do semestre IV é 19, dos quais 12 não apresentam LE anterior e 7 apresentam alguma LE anterior. A seguir, os valores de acertos nesta parte da pesquisa do semestre IV em porcentagem.

Tabela 4 - Porcentagem de erros por questão na Tarefa Controlada

QUESTÃO	S.IV (SEM LE)	S.IV (COM LE)
	ERROS (%)	ERROS (%)
1	8,3	0
2	8,3	0
3	0	0
4	8,3	14,2
5	0	0
6	16,6	0
7	8,3	14,2
8	0	0
9	75	28,5
10	16,6	0
11	0	0
12	25	14,2
13	25	0
14	16,6	0

15	25	0
16	25	14,2
17	8,3	14,2
18	8,3	14,2
19	0	14,2
20	0	0
Média em %	13,7	6,3

Fonte: Elaborada pela autora

No geral, assim como no segundo semestre, na maioria das questões do Grupo com LE anterior, a porcentagem de erro é menor ou inexistente quando comparada ao primeiro grupo sem LE anterior. Nas questões 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 15 e 20 a porcentagem de erro no Grupo com LE anterior é de 0%. Já no grupo sem LE, as questões 3, 5, 8 e 11 apresentaram 0%. As referidas questões abordaram o uso dos pronomes possessivos “*their*”, “*his*”, “*her*” e “*its*”, mostrando-nos que, nesse nível de interlíngua, há um maior domínio da estrutura dos pronomes possessivos em inglês em ambos os grupos. Os falantes já demonstram internalização da estrutura pronominal do inglês cometendo menos erros quando comparado ao semestre II.

Os sujeitos do Grupo com LE apresentam as línguas espanhola, francesa e italiana como línguas anteriores e o tempo de estudo varia entre 1 a 2 anos em que dois dos participantes do grupo moraram no país da LE anterior em estudo. Nessas línguas, os pronomes possessivos de terceira pessoa não podem ser usados como segunda pessoa, como fazemos no Português ao empregarmos “você” e seus possessivos (terceira pessoa) quando nos dirigimos diretamente a pessoa com quem falamos (segunda pessoa). Soma-se a isso o nível de interlíngua de inglês do participante, e, a partir disso, concluímos que a soma desses fatores é responsável pelos resultados mostrados. O mesmo pode ser aplicado para explicar os resultados das questões 9 e 15, que avaliam o uso dos pronomes “*them*” e “*it*” como pronomes objetos no final da sentença. É comum aprendizes brasileiros apagarem o pronome objeto no português. Como foi possível notar, o mesmo erro ocorreu entre os aprendizes do Grupo sem LE no quarto semestre. Em oposição, a porcentagem desse erro foi de 0% no Grupo com LE anterior, uma vez que essas duas questões, 9 e 15, avaliam o uso do pronome objeto no final da frase.

As questões 4, 7, 17, 18 e 19 apresentaram porcentagem de erro menor no Grupo sem LE em comparação ao segundo. Nas questões 7 e 18, os erros que aparecem no Grupo com LE anterior são os de troca do pronome “*her*” (no inglês, chamado de adjetivo possessivo por anteceder o substantivo) por “*hers*” (no inglês,

chamado de pronome possessivo por aparecer sozinho, sem ser seguido do substantivo).

Quadro 7- Exemplos de troca entre os pronomes “her” e “hers”

7 – A-What happened to Jany?
 B- She broke _____ leg while climbing a mountain. (my / your / her / hers/his / its / our / their / theirs / X)

18 – She lives in Australia now with _____family. (my / your / her / hers/ his / its / our / their / theirs / X)

Fonte: Elaborada pela autora

A troca de “her” por “hers” é explicada pela semelhança na forma. O aprendiz que ainda não internalizou completamente todos os usos dos pronomes possessivos do inglês, possivelmente, devido a *input* e também *output* insuficientes, pode trocar o “her” por “hers” acreditando que o uso de *hers* é mais adequado para indicar posse em todos os casos, independente de vir acompanhado do substantivo ou não.

Nas Questão 4, o erro cometido pelos aprendizes do Grupo com LE pode dever-se à influência do pronome “me” da resposta na pergunta. Nessa questão, o pronome “you” responde corretamente a lacuna.

Quadro 8– Exemplo de uso do pronome “you” como objeto.

5 - A – Who told _____ that story? (me / you / him / her / it / us /them / X)
 B – Nobody told me!

Fonte: Elaborada pela autora

O problema apresentado pela questão pode ser de referenciação. Possivelmente, por falta de atenção ou compreensão por parte do aprendiz, ele não observou que o uso de “me” (me) na resposta implicaria no uso de “you” na pergunta (tu), ou seja, o sujeito da primeira sentença interroga o sujeito de segunda pessoa da sentença seguinte, que responde em primeira pessoa. Pela presença do pronome “me” na segunda sentença, o falante, presumivelmente, devido a um dos fatores citados acima, replicou o uso do pronome na primeira sentença.

Por fim, a questão 19 aborda o uso do pronome possessivo “his”, usado para a terceira pessoa do singular do gênero masculino. Nessa questão, os

aprendizes do Grupo com LE anterior usam “*its*”, pronome possessivo de terceira pessoa quando se trata de ser inanimado.

Quadro 9- Exemplo de uso do pronome possessivo (adjective pronoun) de terceira pessoa do singular “*its*”

19 – A – What is your father’s name?

B - _____ name is Bob. (my/ your / her / hers/ his / its / our / their / theirs / X)

Fonte: Elaborada pela autora

Ao invés de utilizarem o pronome possessivo “*his*” para se referir a “*he*” (*father = pai*), os alunos usaram como referência “*name*” (= nome) e usaram “*its*” (usado para ser inanimado) ao invés de “*his*”.

Como podemos perceber, os erros cometidos pelo Grupo com LE anterior nas questões 4, 7, 17, 18 e 19, que apresentaram uma porcentagem maior de erros, são características do nível de interlíngua do aprendiz. A presença de LEs anteriores, além da estrutura do português, parece não ter influenciado o uso dos pronomes em inglês. Esse fator é muito relevante, uma vez não encontramos influência direta das línguas estrangeiras anteriores nos erros dos aprendizes do grupo. Dessa forma, a explicação dos erros volta-se para a interlíngua do inglês, a língua em estudo.

4.1.3 Análise dos acertos e erros dos grupos no Semestre VI na tarefa controlada

O número total de participantes do semestre VI é 20, dos quais 13 não apresentam LE anterior, e 7 apresentam alguma LE anterior. A seguir, são apresentados os valores do semestre VI em porcentagem.

Tabela 5 - Porcentagem de erros por questão

QUESTÃO	S.VI (SEM LE)	S.VI (COM LE)
	ERROS (%)	ERROS (%)
1	15,3	0
2	0	0
3	0	0
4	0	28,5
5	0	0
6	23,0	28,5
7	7,6	0
8	0	14,2
9	53,8	71,4
10	0	0

11	0	0
12	46,1	57,1
13	7,6	14,2
14	0	0
15	23,0	0
16	23,0	0
17	0	0
18	0	0
19	0	0
20	0	0
Média em %	9,97	10,7

Fonte: Elaborada pela autora

De um modo geral, a porcentagem de erros do Grupo com LE anterior é maior do que do Grupo sem LE anterior. Também é perceptível que a porcentagem de erros entre os dois grupos é pequena; em quase metade do total de vinte questões, nenhum dos grupos cometeu erros (Questões 2, 3, 5, 10, 11, 14, 17, 18, 19 e 20). Esses dados nos mostram que a interlíngua dos aprendizes dos dois grupos está em um estágio no qual as regras estão mais consolidadas, o que torna a presença do erro algo menos frequente e mais pontual. O fato de já ter estudado outra língua estrangeira deixa de ser um diferencial entre os grupos. Os erros ocorrem, mas não com a mesma frequência nos dois grupos e a transferência de estrutura gramatical de línguas anteriores é praticamente inexistente.

Nas Questões 6, 8, 13, 4, 9 e 12, a porcentagem de erros no Grupo com LE anterior é maior do que no Grupo sem LE. Comentaremos alguns casos mais específicos. As questões 4 e 9 trabalham o uso dos pronomes oblíquos (*object pronoun*), nos casos apresentados, o uso de “you” (segunda pessoa) e “them” (terceira pessoa).

Quadro 10 - Exemplo de uso do pronome possessivo (*adjective pronoun*) de terceira pessoa do singular “its”

4 – A – Who told _____ that story? (me / you / him / her / it / us /them / X) B – Nobody told me!
9 – A - Do you like the X-men films? B - Yes, I like _____ (me / you / him / her / it / us /them / X)

Fonte: Elaborada pela autora

O erro em não usar o pronome correto na questão 4 pode ser decorrente da falha de identificação do referente, uma vez que a segunda sentença deixa claro a quem se refere, ou seja, o sujeito da primeira sentença interroga o sujeito da sentença seguinte que responde em primeira pessoa. Já na Questão 9, podemos dizer o erro

foi de concordância em número, uma vez que o objeto *X-men films* está no plural. Na maioria das respostas erradas, foi usado o pronome “*it*” (terceira pessoa do singular para ser inanimado). O erro tem origem dentro do próprio sistema de interlíngua do aprendiz, não havendo traços de transferência de uma língua estrangeira anterior que explique os erros descritos.

Na questão 12, o pronome “*their*”, pronome possessivo (*possessive adjective*) usado para terceira pessoa do plural, responde corretamente à questão. No entanto, na maior parte dos erros do Grupo com LE anterior, o pronome usado para responder à questão foi o pronome “*its*”, usado para terceira pessoa do singular.

Quadro 11 - Exemplo de uso do pronome possessivo (*possessive adjective*) “*their*”

12 - These chairs are old and they are losing _____ color. (my / your / her / hers/his / its / our / their / theirs /X)

Fonte: Elaborada pela autora

Percebe-se que, neste caso também, há falha de aplicação das regras pronominais do inglês; erros que não são explicados por transferência do sistema pronominal de outras línguas. Na verdade, o erro de concordância de número entre pronomes e seus referentes é bastante comum também entre falantes nativos, que, muitas vezes, falham em notar que o substantivo ao qual o pronome se refere é singular ou plural e tendem, na grande maioria das vezes, a empregar indistintamente o singular.

Interessante ressaltar que, na Questão 1, que também trabalha com o uso do mesmo pronome “*their*”, a porcentagem de erro no Grupo com LE anterior é de 0%. Nessa questão, o referente são seres animados, *children* (crianças), referente que é facilmente identificado e evoca o uso do pronome de terceira pessoa do plural “*their*”.

Quadro 12- Exemplo de uso do pronome possessivo (*possessive adjective*) “*their*”

1 - The teacher told the children to open _____ books. (my / your / her /hers/ his/ our/ their / theirs / X)

Fonte: Elaborada pela autora

Destaca-se que a distinção entre o maior percentual de erros na Questão 12 e a inexistência de erros na Questão 1, muito provavelmente, deva-se ao fato de

os estudantes terem tomado como referente para o pronome o substantivo subsequente. Na Questão 12, o emprego de “it”, ao invés de “their”, provavelmente, deve-se ao fato de os estudantes terem feito a concordância com cor (*color*), que está no singular, e não com a cor das cadeiras (*chairs*), ao passo que, na Questão 1, o substantivo subsequente ao pronome está no plural - books (livros).

4.1.4 Comparação dos resultados por semestre

O total de participantes do semestre II é 41, dos quais 21 participantes não apresentam LE anterior e 20 apresentam LE anterior. O total de participantes do semestre IV é 19, dos quais 12 não apresentam LE anterior e 7 apresentam. O total de participantes do semestre VI é 20, dos quais 13 não apresentam LE anterior e 7 apresentam LE anterior. A tabela a seguir mostra os resultados em porcentagem.

Tabela 6 - Total de participantes de cada semestre e percentual de participantes com e sem LE anterior

SEMESTRE	TOTAL DE PARTICIPANTES	PARTICIPANTES SEM LE ANTERIOR (%)	PARTICIPANTES COM LE ANTERIOR (%)
II	41	51,2	48,7
IV	19	63,1	36,8
VI	20	65	35

Fonte: Elaborada pela autora

Evidencia-se que o percentual de estudantes que estudam ou estudaram uma outra língua estrangeira antes de iniciarem os estudos em inglês cresce conforme avançam os semestres. Na tabela a seguir, apresentamos a média percentual de acertos e erros nas 20 questões do teste por grupo de participantes.

Tabela 7 - Média percentual de erros nas 20 questões do teste por grupo

SEMESTRE II		SEMESTRE IV		SEMESTRE VI	
SEM LE	COM LE	SEM LE	COM LE	SEM LE	COM LE
27,1	19,2	13,7	6,3	9,97	10,7

Fonte: Elaborada pela autora

Percebemos que apenas no semestre VI, o grupo sem LE obteve menor porcentagem de erros comparado ao grupo com LE. Tal fato se deve, principalmente, às 8, 9 e 12 que apresentaram porcentagens de erros consideráveis no grupo com

LE. Na Questão 8, não há ocorrência de erro no Semestre IV, mas há ocorrência de erro nos Semestres II e VI; no Semestre II, os participantes apresentaram diferentes respostas para a questão, não havendo uma escolha recorrente. No semestre VI, o erro ocorreu pela ausência do pronome, possivelmente por falha em encontrar o referente. É importante comentar que os participantes que erraram essas questões apresentavam erro de estudo superior a 5 (cinco) anos e diversas fossilizações, que puderam ser verificadas na atividade escrita, demonstrando uma interlíngua imperfeita com falhas na internalização do sistema pronominal do inglês. Apesar dessas ocorrências de erro, a porcentagem de erro geral do semestre VI continua sendo menor do que no semestre II demonstrando aprendizes mais seguros quanto ao uso dos pronomes em inglês.

Na Questão 9, uma das questões com alta porcentagem de erro no semestre VI, a porcentagem de erro entre os Semestres II e IV é decrescente, mas, ao compararmos a porcentagem de erros dos Semestre IV e VI, percebemos que o valor é crescente. Os erros do Semestre VI na Questão 9 devem-se ao emprego do pronome oblíquo de terceira pessoa do singular “*it*” como resposta para a questão, em que a resposta correta seria o pronome oblíquo de terceira pessoa do plural, “*them*”. Houve falha de concordância, assim como ocorreu na questão 12 com o uso do pronome possessivo “*it*”, que não concordou com o referente que estava no plural. Assim como na questão 8, temos recorrência de erro por substituição.

Realizamos o teste não - paramétrico de Wilcoxon para avaliarmos se as diferenças, por participante, entre os dois grupos de cada semestre eram significativas e obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 8 – Resultado do teste não - paramétrico de Wilcoxon.

SEMESTRE II Com e Sem LE	SEMESTRE IV Com e Sem LE	SEMESTRE VI Com e Sem LE
W = 294, p-value = 0.03 (significativo)	W = 38.5, p-value = 0.79 (não significativo)	VI: W = 41, p-value = 0.74 (não significativo)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível perceber, houve diferença significativa entre os grupos com e sem LE prévia apenas no segundo semestre, o que faz muito sentido, mostrando

que ter uma língua estrangeira prévia ajuda bastante na aquisição dos pronomes pessoais e possessivos no início do processo de aprendizagem, mas nem tanto a partir de um certo nível. As médias mostram o salto entre o semestre II e IV dos que não tinham LE prévia (de 13,9 para 17,58 - “alcançando” o grupo com LE prévia). Nos primeiros semestres a existência de uma LE anterior é mais significativa para o aprendiz do que nos semestres mais avançados, pois nos primeiros semestres de estudo o aprendiz ainda não internalizou o sistema pronominal da língua de forma consistente e pode estar constantemente fazendo uso das estratégias de aprendizagem desenvolvidas anteriormente com a LE anterior. Nos semestres mais avançados, a língua está mais internalizada e automática não sendo necessário o uso de várias estratégias de aprendizagem ou o retorno à língua estrangeira.

4.2 Análise dos erros na atividade de produção escrita

Na tarefa de produção escrita, os participantes escreveram um texto em inglês. Essa tarefa propunha, como contexto, que os alunos escrevessem um texto de apresentação para participarem de um programa de intercâmbio de estudantes brasileiros em país falante de inglês. Eles deveriam apresentar-se à família que os hospedaria. Nesse texto, os participantes deveriam falar sobre si, família, escola/faculdade.

Na análise da atividade, primeiramente foram identificados os erros cometidos no uso dos pronomes pessoais e possessivos da língua inglesa nas produções dos textos. Por fim, identificamos os tipos de erros mais comuns nas produções.

Os resultados da análise da atividade de produção escrita estão apresentados da seguinte forma: erros identificados nas produções dos textos em inglês por semestre, comparando os erros cometidos pelos participantes que estão aprendendo inglês como primeira língua estrangeira com aqueles cometidos por quem já havia estudado uma outra língua estrangeira; contraste entre os erros cometidos por semestre a fim de perceber se há diferenças quanto aos tipos de erros e a frequência em que aparecem durante o processo de aquisição dos pronomes pessoais e possessivos em diferentes estágios da interlíngua do aprendiz em uma atividade de produção escrita.

4.2.1 Semestre II

De um modo geral, os participantes do grupo para quem o inglês era a primeira língua estrangeira estudada usaram entre 12 a 51 pronomes, com uma média de erros de 1 a 2 por produção escrita. A tabela a seguir mostra a média de erros de cada grupo por participante.

Tabela 9 - Média de erros de cada grupo por participante

GRUPO SEM LE	ERROS EM %	GRUPO COM LE	ERROS EM %
II.3	0%	II.1	0%
II.4	0%	II.2	0%
II.7	0%	II.5	0%
II.9	16%	II.6	5%
II.11	5%	II.8	4%
II.12	0%	II.10	0%
II.14	0%	II.13	10%
II.19	3%	II.15	0%
II.20	4%	II.16	0%
II.21	0%	II.17	0%
II.22	4%	II.18	13%
II.23	0%	II.28	6%
II.24	0%	II.29	9%
II.25	3%	II.30	11%
II.26	0%	II.31	0%
II.27	0%	II.35	6%
II.32	9%	II.36	8%
II.33	3%	II.38	0%
II.34	0%	II.40	2%
II.37	0%	II.41	3%
II.39	0%		
MÉDIA	2,06%		3,4%
MÉDIA DO SEMESTRE = 2,7%			

Fonte: Elaborada pela autora

Os participantes do grupo que já havia estudado uma outra língua anteriormente usaram entre 15 a 54 pronomes e cometeram uma média de 1 a 3 erros por produção escrita. A média de erros foi de 2,06% para o Grupo sem LE e 3,4% para o Grupo com LE.

Como é possível verificar, no Grupo sem LE, 13 (treze) participantes não cometeram nenhum erro de uso de pronome. Dos treze aprendizes, apenas dois estão estudando inglês há mais de 2 anos, enquanto os outros apresentam um tempo de estudo da língua entre 06 meses a 1 ano. É interessante ressaltar que três

participantes estão estudando espanhol simultaneamente com o inglês. Isso nos mostra que, apesar de esses aprendizes não terem uma L2 anterior, estão em processo de aquisição de uma L2 e/ou L3 ao mesmo tempo, o que pode levar tanto a uma transferência negativa (presença de erros na produção da língua em estudo oriundos de outra língua em estudo), ou uma transferência positiva (quando outra língua em estudo serve de apoio para produção da língua em questão). Nesse caso, não percebemos transferência negativa da língua em estudo simultânea ao inglês no que diz respeito ao uso dos pronomes pessoais e possessivos em língua inglesa, mas é possível que o contato com outra LE além do inglês possa permitir uma consciência linguística no que diz respeito às diferenças entre a língua materna e as línguas estrangeiras em estudo.

Os participantes que cometeram erros de uso de pronome no Grupo sem LE, com exceção do participante II.32, apresentaram de 06 meses a 1 ano de tempo de estudo do inglês, ou seja, assim como a maioria dos participantes que não cometeu erros, ainda não apresentam uma interlíngua complexa e estão mais suscetíveis à transferência da língua materna. Nenhum dos participantes que cometeram erros apresentou uma outra LE em estudo simultaneamente ao inglês.

No Grupo com LE, um total de 09 (nove) participantes não cometeu erros de uso dos pronomes; desse total, um dos participantes estuda inglês há mais de 2 anos e outro está estudando francês simultaneamente ao inglês, além de apresentar a língua espanhola como LE anterior. Dos participantes que cometeram erro de uso de pronome, total de 11 (onze), apenas 01 (um) estuda inglês há mais de cinco anos e nenhum está estudando outra língua estrangeira além do inglês.

Na tabela a seguir mostramos os tipos de erros mais comuns identificados nos dois grupos no Semestre II.

Tabela 10 - Tipos de erros dos grupos do Semestre II

TIPO DE ERRO	GRUPO SEM LE	GRUPO COM LE
Apagamento do sujeito	5	3
Substituição	4	14
Inserção	2	1
TOTAL	11	18

Fonte: Elaborada pela autora

Observamos que, apesar de o Grupo sem LE (2,06%) ter cometido, em média, menos erros no uso dos pronomes que o Grupo com LE (3,4%), na análise dos tipos de erros cometidos, o Grupo sem LE cometeu mais erros de apagamento do sujeito (5) e de inserção (2) do que o Grupo com LE (3 e 1, respectivamente). No entanto, uma vez que o percentual de erros de substituição foi muito alto no Grupo com LE (14), a média total de erros desse grupo foi maior que a do Grupo sem LE.

Percebe-se que, no Grupo sem LE, o erro mais comum é de apagamento do sujeito, erro típico nos primeiros semestres de aprendizagem da língua inglesa, uma vez que, ao contrário do português, que admite a elipse do sujeito ou orações sem sujeito, no inglês, toda oração tem sujeito e esse não pode estar elíptico, a não ser em orações coordenadas em que o sujeito das duas orações é o mesmo.

A maioria dos erros de apagamento do sujeito aconteceu pela omissão do pronome pessoal *I*, seguida da omissão do pronome pessoal *IT*. Nos casos em que encontramos o apagamento tanto do pronome *I* como do pronome *IT*, percebemos a influência do português, língua que permite orações sem sujeito ou sujeito elíptico. Os exemplos a seguir mostram os contextos de ocorrência do erro.

II.19 “My university is very good. _____ have teachers...”

II.19 “My university is very great. _____ is very important in my city.”

Já em relação ao Grupo com LE, o pronome mais recorrentemente omitido foi *IT*, como nos casos a seguir.

II.15 “____ is a dream I have.”

II.8 “I love the course. ____ is basically read and write.”

II.28 “____ is our hobby.”

O pronome *IT* foi apagado no início da frase onde exerceria função de sujeito. Como sabemos, o inglês não admite oração sem sujeito e o pronome *IT* é usado no caso de verbos defectivos ou, como nos exemplos II.15 e II.28, em que em português, ao invés de se dizer, por exemplo, ‘Este é um sonho que tenho’, se diz apenas ‘É um sonho que tenho’. Já o exemplo II.8 trata-se de elipse do sujeito (*course = it*). É importante destacar que as línguas estrangeiras anteriormente estudadas

pelos sujeitos do Grupo com LE são italiana (sujeitos II.8 e II.15) e espanhol (sujeito II.28), ambas latinas, que permitem a elipse do sujeito, porque esse pode ser recuperado pela desinência verbal. Outro pronome apagado foi *SHE*, como mostra o exemplo.

II.42 “She makes breakfast for us before _____ goes to work.”
(Apagamento do pronome sujeito *SHE*)

Quanto aos erros de substituição, no primeiro grupo, aprendizes sem LE anterior, os erros são de substituição do pronome *THEIR*, pronome de terceira pessoa plural, pelo pronome *YOUR*, pronome de segunda pessoa singular. Segue um exemplo.

II.19 “My father is a policeman and my mother is unemployed. *YOUR* names are...” (Substituição do pronome possessivo de terceira pessoa pelo de segunda)

Como já mencionado na seção de análise da atividade controlada, a troca dos pronomes possessivos (*possessive adjectives*) de terceira pessoa – *HER/HIS/ITS/THEIR* – (singular ou plural) pelo pronome possessivo (*possessive adjective*) de segunda pessoa – *YOUR* – ocorre devido à interferência do português. No Brasil e, mais especificamente, no Ceará, usa-se a forma de tratamento VOCÊ(s) para dirigir-se à(s) pessoa(s) com quem se fala, ou seja, como se fosse pronome do caso reto de segunda pessoa. A forma de tratamento VOCÊ(s) pede o uso de pronomes possessivos de terceira pessoa – SEU/ SUA/ SEUS/ SUAS. Assim, ao associarem VOCÊ(s) à(s) segunda pessoa do caso reto, aprendizes de inglês como segunda língua relacionam, a essa forma de tratamento, o pronome de segunda pessoa em inglês – *YOUR/YOUR* e empregam o pronome de segunda como terceira pessoa. Da mesma forma, esses aprendizes também empregam, em português, os pronomes oblíquos de segunda pessoa – TE/TI/VOS/VÓS (*YOU*) - ao invés de os de terceira pessoa – O(s)/A(s)/LHE(s)/SE/SI/ELE(A) e, assim, usam, em inglês, o pronome oblíquo – *YOU* – no lugar de *HIM/HER/IT/THEM*.

Outro erro observado foi a substituição do pronome oblíquo *THEM* pelo pronome pessoal *THEY*, como segue o exemplo.

II.32 “ I love THEY”.

Em português, há duas formas para os pronomes oblíquos de terceira pessoa – O(s)/A(s), na função de objeto direto do verbo, ou ELE(s)/ELA(s), na função de objeto indireto. Uma vez que os pronomes oblíquos de terceira pessoa na função de objeto indireto têm a mesma forma dos pronomes pessoais do caso reto, os aprendizes de inglês empregam também nessa língua os pronomes pessoais do caso reto em inglês – *HE/SHE/THEY* – no lugar dos pronomes oblíquos do inglês – *HIM/HER/THEM*.

Outra ocorrência de substituição se deu com a troca do pronome possessivo *ITS* pelo pronome pessoal do caso reto *IT*, talvez devido à presença da letra ‘s’ no final – *itS*’ que levaria os alunos à associarem *ITS* à forma plural de *IT* e não a um outro tipo de pronome. Vejamos:

II.32 “ I’m a volunteer in a ONG, *IT* name is...”

É interessante comentar que o sujeito II.32 foi o aprendiz que apresentou o maior número de erros do Grupo sem LE, apresentando não apenas erros de substituição, mas também erros de apagamento do sujeito. De acordo com o perfil do participante, apesar de ele estar no segundo semestre da Casa de Cultura Britânica, o tempo de estudo dessa língua estrangeira ultrapassa os dois anos, dado que nos mostra que, apesar do tempo de exposição à língua, há elementos estruturais da língua inglesa que estão fossilizados como, por exemplo, a substituição dos pronomes possessivos de segunda e terceira pessoa.

No caso dos aprendizes com LE anterior, segundo grupo, os erros de substituição também ocorreram pela troca do pronome possessivo de terceira pessoa (*her/his/its/their*) pelo de segunda pessoa (*your*). A língua estrangeira dos participantes que fizeram a troca dos pronomes é a língua espanhola, língua em que os pronomes de terceira e segunda pessoa assemelham-se, quanto à forma e ao uso, ao sistema do português, o que pode ter levado os aprendizes a seguirem o mesmo raciocínio descrito acima para a confusão que ocorre em relação ao uso dos pronomes de segunda e de terceira pessoa do inglês. É possível também que esses erros sejam

resultado ainda da influência do português que pode ter tido a característica de troca de pronomes reforçada na língua espanhola. Observemos, a seguir, alguns exemplos.

II. 13 “My sister is older than me, YOUR name is...”

II.13 “I work in a nice school. YOUR name is...”

II.13 “She and YOUR husband...”

II.36 “I live with my mother, YOUR name is...”

É interessante observar que o sujeito II.13 apresentou o maior número de erros do Grupo com LE. De acordo com o perfil do participante, o tempo de estudo do inglês passa dos dois anos. Similarmente ao participante que apresentou o maior número de erros no Grupo sem LE, apesar da presença de uma LE anterior, a fossilização de elementos estruturais do inglês talvez possa explicar a presença de erros de uso dos pronomes, principalmente no uso dos pronomes possessivos de segunda e terceira pessoa em inglês, que foi o tipo de erro que esse participante mais apresentou.

Outro caso de substituição comum no Grupo com LE foi a troca de pronomes oblíquos por pronomes possessivos e vice e versa, o que exemplifica a falta de domínio do sistema pronominal da língua inglesa, como podemos ver nos exemplos que se seguem.

II.29 “He love HIM job.” (Substituição do pronome possessivo pelo oblíquo)

II.29 “HIM name is...” (Substituição do pronome possessivo pelo oblíquo)

II.30 “HIM name is...” (Substituição do pronome possessivo pelo oblíquo)

II.18 “SHE name is...” (Substituição do pronome possessivo pelo pessoal do caso reto)

II.18 “THEM likes to stay...” (Substituição do pronome pessoal do caso reto pelo oblíquo)

II.29 “THEIR have the best schools...” (Substituição do pronome pessoal do caso reto pelo pronome possessivo)

No Grupo com LE, encontramos um único caso em que o pronome possessivo de terceira pessoa foi usado no lugar do pronome possessivo de segunda pessoa.

II.28 “To study a foreign language in ITS country is wonderful...”

Pelo contexto da produção, sabemos que o participante se dirige diretamente à família que o hospedará; nesse caso, o participante deveria ter usado o pronome *YOUR* (segunda pessoa). Na sentença, observa-se a proximidade do pronome possessivo *ITS* (terceira pessoa) com o vocábulo *country*, o que pode ter influenciado na escolha do pronome possessivo, que deveria se referir à pessoa a quem o estudante se dirige e não ao objeto.

Outra troca entre pronomes ocorreu pela substituição do pronome *YOUR*, pronome possessivo de segunda pessoa, pelo pronome *OUR*, possessivo de primeira pessoa plural, como se segue.

II.35 “I want study English in OUR country for four months.”

Aprendizes brasileiros de inglês tendem a levar algum tempo para internalizarem a pronúncia correta do pronome *OUR*. Nesse período, é comum ouvir os aprendizes pronunciarem, entre outras formas, algo parecido com a pronúncia de *YOUR*. Tal equívoco na pronúncia de *OUR* pode ter levado ao uso incorreto na sentença acima.

Quanto aos casos de erro por inserção, o grupo de aprendizes sem LE apresentou maior número de erros. No entanto, tanto no Grupo sem LE como no Grupo com LE, observou-se o uso do pronome *IT* antes do verbo *TO BE* com certa frequência. Uma possível explicação para isso seria o destaque que se dá, principalmente nos semestres iniciais de aprendizagem, de que em inglês não há frases sem sujeito e, mais ainda, a frequente exposição a orações iniciadas por *IT'S*, o que pode levar o aprendiz a acreditar que *IS* (verbo *TO BE*) é uma partícula de *IT* e sempre deve vir acompanhando-o. Esse erro caracteriza-se, dessa forma, por uma supergeneralização da regra em uma fase de aprendizagem em que, por estarem

bastante atentos às formas linguísticas, os aprendizes empregam também com razoável frequência a supercorreção. Vejamos os exemplos a seguir.

II.33 “My name IT is...”

II.33 “My mom IT is ...”

No grupo de aprendizes que já haviam estudado uma outra língua anteriormente, a ocorrência desse tipo de erro foi mais baixa, o que talvez se explique pelo fato de, ao terem já passado pelo processo de aprendizagem de uma nova língua, esses aprendizes sintam-se menos ansiosos em relação ao uso das novas formas linguísticas e entendam que os erros fazem parte da aprendizagem, não necessitando assim de serem o tempo todo corrigidos.

4.2.1 *Semestre IV*

De um modo geral, os participantes do grupo que não haviam estudado uma língua estrangeira anteriormente usaram entre 24 e 49 pronomes com uma média de erro de 1 a 2 por produção escrita. Quanto ao grupo com LE anterior, os participantes usaram entre 18 e 75 pronomes com uma média de 1 erro por produção escrita. A média de erros em % foi de 1,21 para o grupo sem LE e de 0,3 para o grupo com LE. A tabela a seguir mostra a média de erros em % por participantes.

Tabela 11- Percentual de erros nas produções escritas no semestre IV

GRUPO SEM LE	ERROS EM %	GRUPO COM LE	ERROS EM %
IV.4	0	IV.1	4
IV.5	2	IV.2	0
IV.7	0	IV.3	0
IV.8	3	IV.6	0
IV.9	0	IV.10	0
IV.11	0	IV.12	0
IV.14	0	IV.13	0
IV.15	0		
IV.16	0		
IV.17	0		
IV.18	4		
IV.19	4		
MÉDIA	1,21	MÉDIA	0,3

MÉDIA DO SEMESTRE	0,88
--------------------------	-------------

Fonte: Elaborada pela autora

Como se pode verificar, no grupo sem LE anterior, 8 participantes não cometeram nenhum erro de uso de pronomes pessoais e possessivos em inglês. Desses participantes, 3 estudam inglês há mais de cinco anos e nenhum deles está estudando outra língua estrangeira simultaneamente ao inglês. Dos participantes que cometeram erros de uso de pronomes, todos apresentam um tempo de estudo de 1 ano a 2 anos e também não estudam outra língua estrangeira além do inglês. Percebemos um grupo mais homogêneo em que os participantes apresentam tempo de estudo semelhante, além de não estarem estudando outras línguas estrangeiras. No grupo com LE anterior, apenas o participante IV.1 apresentou erro do tipo apagamento do sujeito. Esse participante, assim como todos os outros de seu grupo, apresenta tempo de estudo de 1 a 2 anos.

De um modo geral, a porcentagem de erros do segundo grupo, falantes com outra LE, foi menor do que o do primeiro grupo, aprendizes sem LE anterior. Em comparação ao semestre II, podemos ver uma diminuição da frequência de erros no primeiro grupo e ainda menor no segundo grupo. Na tabela a seguir, mostramos os tipos de erros mais comuns cometidos pelos dois grupos.

Tabela 12 - Tipos de erros em dos grupos do Semestre IV

TIPOS DE ERROS	GRUPO SEM LE	GRUPO COM LE
Apagamento do sujeito	0	1
Substituição	1	0
Inserção	3	0
Apagamento do objeto	1	0
TOTAL	5	1

Fonte: Elaborada pela autora

Observamos que, apesar de o Grupo sem LE (1,21%) ter cometido, em média, mais erros no uso dos pronomes que o Grupo com LE (0,3%), na análise dos tipos de erros cometidos, o Grupo com LE apresentou uma (1) ocorrência de erro de apagamento do sujeito enquanto que no grupo no Grupo sem LE não ocorreu nenhum erro. No entanto, uma vez que o número de erros de substituição (1), inserção (3) e

apagamento do objeto (1) foi mais alto no Grupo sem LE, o total de erros desse grupo foi maior que a do Grupo com LE.

Percebemos menor número de erros no grupo de aprendizes com LE anterior do que no grupo de aprendizes sem LE anterior. Observamos também, nesse semestre, um outro tipo de erro: o apagamento do objeto; embora essa ocorrência só tenha aparecido no grupo sem LE anterior.

Os erros de apagamento de sujeito no Grupo sem LE foram inexistentes, demonstrando um maior domínio do uso dos pronomes pessoais por parte dos aprendizes que apresentam uma interlíngua mais complexa e desenvolvida, comparada à interlíngua dos participantes do Semestre II.

Já no Grupo com LE, evidenciou-se a ocorrência de apenas um erro de apagamento que se deu com o pronome pessoal do caso reto, o pronome pessoal de terceira pessoa *IT*. Pelo perfil do participante que cometeu esse erro, percebemos que se tratou de um lapso, uma vez que em estruturas semelhantes o erro não ocorreu. Segue o exemplo.

IV.1 “I’m sure that __ will be a very...”

Quanto aos erros de substituição, no Grupo sem LE, evidenciamos apenas uma ocorrência, que se deu pela troca do pronome possessivo de primeira pessoa do plural, *OUR*, pelo pronome objeto de primeira pessoa plural, *US* como no exemplo a seguir.

IV.18 “ We love US routine.”

O erro provavelmente resulta da não internalização da distinção entre as formas pronominais possessivas e oblíquas da língua inglesa. Destacamos que não houve ocorrência de erros de substituição no Grupo com LE.

Assim como ocorreu no semestre II, os erros de inserção presentes no grupo sem LE ocorreram pelo uso do pronome *IT* antes do verbo *TO BE*, como pode ser visto nos exemplos a seguir.

IV. 8 “...study in your country IT is a very good opportunity...”

IV.19 “ My house IT is a Peace place...”

IV. 19 “ I think English IT is very important...”

Talvez o destaque dado ao fato de, em inglês, as orações terem que ter sujeito e que, no caso de verbos defectivos, usa-se “IT”, além de em muitas construções aprendidas como fórmulas no início do desenvolvimento de sua interlíngua conterem o par IT e verbo BE (principalmente na terceira pessoa do singular, como “It’s 9:00” ou “It’s late”), levem o aprendiz a empregar IT mesmo quando não necessário, principalmente com o verbo BE. Como já sabemos, essa inserção ocorre devido à supergeneralização da regra, o que conduz ao erro que, nesse nível de interlíngua, começa a ficar fossilizado. Como exemplo disso, temos a recorrência do erro com o mesmo aprendiz que, nesse grupo, apresentou o maior número de erros no geral. O sujeito IV.19 apresenta tempo de estudo semelhante aos demais do semestre IV, 1 a 2 anos de estudo de inglês e não está estudando outra língua estrangeira simultaneamente ao inglês.

Não houve ocorrência de substituição no segundo grupo, o que pode ser consequência de uma maior internalização, por parte dos aprendizes, do uso dos pronomes pessoais e possessivos em inglês, principalmente no que se refere aos casos de uso dos pronomes de segunda e terceira pessoa.

Quanto à ocorrência de apagamento do pronome oblíquo, no grupo sem LE anterior, evidenciamos a omissão do objeto na seguinte frase.

IV.5 “I really would enjoy the opportunity if I had ____.”

No exemplo, o aprendiz omitiu o pronome de terceira pessoa *IT* em função de objeto do verbo. Esse erro ocorre devido à transferência do sistema pronominal do português que, no uso informal, permite aos falantes omitirem o objeto.

Não houve ocorrência de apagamento do pronome oblíquo no Grupo sem LE. Na verdade, esse tipo de erro foi menos comum em todos os grupos de todos os semestres. Sua baixa ocorrência se deve possivelmente ao caráter pontual de aparecimento dessas estruturas, ou seja, em comparação com pronomes pessoais e possessivos, em decorrência da tarefa dada na atividade escrita, as chances de erro no emprego de pronomes possessivos e pessoais do caso reto é maior do que no

emprego dos pronomes oblíquos uma vez que aqueles pronomes aparecem com mais frequência.

4.3.1 Semestre VI

De um modo geral os participantes do Grupo sem LE usaram entre 17 e 71 pronomes, com uma média de erro de 1 a 5 pronomes por produção escrita. Os participantes do Grupo com LE utilizaram de 19 a 57 pronomes com um média de 1 erro por produção escrita. A média de erros em porcentagem do Grupo sem LE é de 1,41, enquanto que a média de erro do Grupo com LE é de 0,98. A tabela a seguir mostra os erros em porcentagem dos participantes.

Tabela 13 - Erros em % nas produções escritas no semestre VI

GRUPO SEM LE	ERROS EM %	GRUPO COM LE	ERROS EM %
VI.1	0	VI.3	0
VI.2	0	VI.6	0
VI.4	0	VI.8	0
VI.3	0	VI.10	3,8
VI.5	1,8	VI.15	0
VI.7	0	VI.18	0
VI.9	0	VI.20	1,7
VI.11	0		
VI.12	5		
VI.13	0		
VI.14	0		
VI.16	0		
VI.17	0		
VI.19	7,3		
MÉDIA	1,41		0,98
MÉDIA DO SEMESTRE			1,28

Fonte: Elaborada pela autora

Como podemos ver, no Grupo sem LE, 10 participantes não cometeram qualquer erro no uso dos pronomes pessoais e possessivos. Esses participantes apresentam um tempo de estudo entre 3 a 5 cinco anos ou mais. Nenhum deles está estudando outra língua estrangeira simultaneamente ao inglês. Já os participantes

que cometeram erro também tinham a mesma média de tempo de estudo de inglês. Temos um grupo homogêneo com características linguísticas semelhantes.

Por sua vez, no Grupo com LE, apenas os participantes VI.10 e VI.20 cometeram erros de uso de pronomes. Esses participantes apresentam tempo de estudo de inglês semelhante aos do outro grupo, 3 a 5 anos ou mais, e não estão estudando outra língua estrangeira simultaneamente ao inglês, embora tivessem estudado anteriormente; ou seja, os participantes que cometeram erros tinham o mesmo perfil daqueles que não cometeram. Podemos dizer que os erros no emprego dos pronomes pessoais e demonstrativos cometidos pelos aprendizes no Semestre VI são, muito provavelmente, idiossincráticos, já não caracterizando a interlíngua naquele estágio, mas particularidades próprias de um outro aprendiz.

De modo geral, percebemos a baixa porcentagem de erros em ambos os grupos. Assim, quanto mais complexa e desenvolvida for a interlíngua do aprendiz, menor a frequência de erros, denotando maior internalização do sistema pronominal da língua estrangeira. Mesmo não muito frequentes, vejamos na tabela a seguir os tipos de erros que foram cometidos no Semestre VI.

Tabela 14- Tipos de erros dos grupos do Semestre VI

TIPOS DE ERROS	GRUPO SEM LE	GRUPO COM LE
Apagamento do sujeito	2	1
Substituição	1	0
Apagamento do objeto	1	0
Inserção	0	1
TOTAL	4	2

Fonte: Elaborada pela autora

Observamos que houve ocorrência de erros de substituição (1) e apagamento do objeto (1) no grupo sem LE enquanto que no grupo com LE não houve nenhuma ocorrência. Entretanto, no grupo com LE tivemos uma ocorrência de erro do tipo inserção enquanto que no grupo sem LE esse erro foi inexistente.

Os erros de apagamento do Grupo sem LE ocorreram pela omissão do pronome de terceira pessoa *IT* na posição de sujeito.

VI.12 “The name of my grandmother is similar with my mother, _____ is Anette.”

VI.12 “I have a dream, I hope that come true, ___ is about study abroad...”

Ainda no semestre VI, no grupo sem LE, observamos erros de apagamento do sujeito, em sua maioria, cometidos pelo participante VI.12, que apresentou o maior número de erros no geral. Uma vez que a maioria dos erros de apagamento do sujeito foi cometida pelo mesmo sujeito, é muito provável que se trate de uma característica da interlíngua desse sujeito, na qual ocorreu ou fossilização ou ainda a não internalização do uso dos pronomes pessoais do caso reto. Em outras palavras, é uma característica da interlíngua individual e não de um determinado nível de proficiência linguística.

Diferentemente do que aconteceu nos semestres anteriores, não houve apagamento do pronome de primeira pessoa singular *I*. Os erros se concentraram no uso dos pronomes de terceira pessoa do singular. Como presente nos outros grupos, houve apagamento do pronome *IT* como sujeito da frase, erro que representa bem a influência do caráter *pro-drop* do português, que permite a omissão do sujeito.

Houve apenas uma ocorrência de apagamento de sujeito no Grupo com LE. O participante omitiu o pronome *IT* na posição de sujeito da frase em sua produção textual, na qual usou uma média de 57 pronomes. Nesse caso, o erro do aprendiz caracteriza-se muito mais como lapso do que como erro, uma vez que, em outras partes do texto, em estruturas semelhantes, o aprendiz usa corretamente o pronome *IT* como sujeito da sentença, demonstrando domínio do sistema pronominal do inglês.

Quanto aos erros de substituição, o Grupo Sem LE apresentou uma ocorrência de troca do pronome possessivo de terceira pessoa pelo de segunda pessoa, apresentada abaixo.

VI.12 “...his name is Roberto and in YOUR free time...”

O erro de troca entre esses pronomes reflete a influência da língua materna que permite o uso de “você” (terceira pessoa do singular) ao invés de “tu” (segunda pessoa do singular), o que acaba levando ao uso do pronome possessivo de terceira pessoa (seu, sua) no lugar do de segunda pessoa (teu, tua). Isso leva muitas vezes os aprendizes de inglês a usarem “your” (segunda pessoa) no lugar de “his/her”

(terceira pessoa) e vice-versa. Esse erro pode sinalizar a fossilização desse erro de troca na sua produção.

Assim como no Grupo com LE do semestre IV, o Grupo com LE do semestre VI não apresentou erros de substituição. Nesse nível, espera-se que erros dessa natureza não ocorram devido à maior complexidade da interlíngua do aprendiz, que já deve ter internalizado os usos corretos dos pronomes em inglês, principalmente, dos pronomes possessivos de segunda e terceira pessoa mais comuns nos semestres iniciais.

Quanto aos erros de inserção, o Grupo sem LE não apresentou nenhuma ocorrência, enquanto o Grupo com LE apresentou uma ocorrência, como vemos a seguir.

VI. “Studying abroad IT is an opportunity...”

Apesar de não apresentar recorrência de erro de inserção do *IT* onde não é necessário, o erro que apareceu no Grupo com LE representa um erro interno na interlíngua do inglês resultante principalmente da supergeneralização da regra ou de autocorreção excessiva.

Por fim, evidenciamos a ocorrência de um erro de apagamento do objeto no Grupo sem LE.

VI.5 “I’m sure that I hate Civil Law, it’s too difficult, but I can change my mind and became a fan of ____.”

Como já mencionamos, os casos de apagamento do objeto ocorrem principalmente devido a influência da fala informal do português, na qual muitas vezes se omite o objeto.

4.4.1 Análise dos resultados entre semestres

A Tabela a seguir apresenta a síntese comparativa dos resultados dos números de erros cometidos pelos grupos nos três semestres estudados.

Tabela 15– Número de erros dos grupos em cada semestre

TOTAL DE ERROS	Semestre II		Semestre IV		Semestre VI	
Do semestre	30		6		9	
Do grupo	Grupo sem LE	Grupo com LE	Grupo sem LE	Grupo com LE	Grupo sem LE	Grupo com LE
	11	19	5	1	7	2

Fonte: Elaborada pela autora

Percebe-se que nos semestres II, IV e VI o total de erros é respectivamente 30, 6 e 9, apontando diminuição do número de erros do Semestre II ao Semestre IV, mas que volta a aumentar do Semestre IV para o Semestre VI, embora em nível inferior ao Semestre II.

No semestre II percebemos que o grupo com LE apresentou maior número de erros em comparação ao grupo sem LE. Tivemos um número considerável de erros de substituição com LE, o que contribui para o total do grupo seja maior em comparação os outros grupos. Apesar de esse grupo apresentar uma LE anterior, o erro pode ser resultado ainda da influência língua materna, uma vez que se trata do semestre II, ou também do reforço da estrutura pronominal recebida das LEs anteriores, uma vez que todos os participantes que cometeram os erros de substituição, exceto o participante II.29, têm como línguas anteriores espanhol e italiano, línguas que se assemelham, quanto a forma e uso, ao sistema pronominal do português. Quanto aos outros semestres, percebemos uma diminuição do número de erros do grupo sem LE para o grupo com LE, isso sinaliza que a exposição anterior a uma outra LE reflete positivamente na diminuição do número de ocorrência de erros relativos ao uso de pronomes pessoais e possessivos da língua inglesa. A seguir faremos a comparação dos tipos de erros cometidos pelos estudantes, por semestres, iniciando com número de erros nos grupos sem LE e com LE.

Tabela 16 - Tipos de erros nos semestres II, IV e VI

TIPO DE ERRO: APAGAMENTO DO SUJEITO						TOTAL
S.II		S.IV		S.VI		
SEM LE	COM LE	SEM LE	COM LE	SEM LE	COM LE	
5	3	0	1	2	1	12

TIPO DE ERRO: SUBSTITUIÇÃO						TOTAL
S. II		S.IV		S.VI		
SEM LE	COM LE	SEM LE	COM LE	SEM LE	COM LE	
4	14	1	0	1	0	20
TIPO DE ERRO: INSERÇÃO						TOTAL
S.II		S.IV		S.VI		
SEM LE	COM LE	SEM LE	COM LE	SEM LE	COM LE	
2	1	3	0	0	1	7
TIPO DE ERRO: APAGAMENTO DO OBJETO						TOTAL
S.II		S.IV		S.VI		
SEM LE	COM LE	SEM LE	COM LE	SEM LE	COM LE	
0	0	1	0	1	0	2

Fonte: Elaborada pela autora

O erro que apresentou maior número de ocorrência foi o erro de substituição. Como podemos ver no quadro, o grupo com LE do semestre II apresentou mais ocorrências (14) em comparação com os demais grupos dos semestres IV e VI. Os erros de substituição, em sua maioria, ocorreram pela troca do pronome possessivo de terceira pessoa singular (her/his) pelo de segunda pessoa (your) que, como já explicado, pode resultar da influência da língua materna que permite o uso do pronome possessivo de terceira pessoa *seu, sua, seus, suas* para se referir às segundas e terceiras pessoas. Outros erros de substituição observados foram a troca do pronome oblíquo pelo do caso reto (“*I love they*”), troca do pronome possessivo pelo do caso reto (“*Him name is...*”), pronome possessivo pelo pronome oblíquo (“*He love him job*”), pronome do caso reto pelo oblíquo (“*Them likes to stay...*”) e pronome possessivo por outro possessivo, mas de outra pessoa (“*I live with my mother, your name is...*”).

Os erros de apagamento do sujeito também foram comuns, possivelmente tanto como consequência da influência da língua materna, como do caráter *pro-drop* do pronome sujeito de algumas línguas, como o espanhol e italiano, línguas anteriormente estudadas pelos participantes dos grupos com LE. Os pronomes mais comumente apagados nas produções são os do caso reto; *I*, primeira pessoa singular; *IT*, neutro, terceira pessoa singular; e *SHE* e *HE*, terceira pessoa do singular. Por se tratar da produção de um texto em que o participante deveria escrever sobre si mesmo e apresentar sua família, era esperado que o texto fosse escrito na primeira pessoa aumentando a ocorrência do apagamento do pronome *I*.

O pronome *IT* foi apagado em inglês quando as sentenças em português eram sem sujeito, como, por exemplo, em sentenças em que o indivíduo falava da universidade, sonhos a realizar, comentário sobre países, entre outros. Quanto ao pronome *SHE* e *HE*, houve apagamento ao se referir aos membros da família.

O erro menos comum foi o apagamento do pronome oblíquo; o que pode ser decorrente da baixa ocorrência de sentenças nas quais o uso do pronome oblíquo era obrigatório. Além disso, esse tipo de erro ocorreu em grupos de aprendizes sem LE anterior, reforçando assim o caráter da influência da língua materna, cujo sistema permite, informalmente, a omissão do pronome oblíquo em casos semelhantes àqueles presentes nas produções em inglês apresentados anteriormente.

Quanto aos erros de inserção, os casos encontrados corresponderam ao uso irregular do pronome *IT*, representando a totalidade dos casos de erros desse tipo. Devido ao grande número de exemplos de sentenças em que o pronome *IT* é sujeito do verbo de ligação *TO BE*, aprendizes, em fase inicial de desenvolvimento da interlíngua da língua inglesa, inserem pronome *IT* antes do verbo *TO BE* e vice-versa.

Feitas as análises dos tipos de erros ocorridos na tarefa controlada e na tarefa de produção dos estudantes dos três semestres analisados, tanto do grupo que não havia estudado outra língua estrangeira antes de iniciar seus estudos de inglês, como do grupo que já tinha certa familiaridade prévia com outra (s) línguas, passaremos ao próximo capítulo no qual discutiremos nossas conclusões em função dos dados obtidos.

5 CONCLUSÃO

Nosso trabalho, guiado pelo interesse de compreender um pouco mais sobre o funcionamento da mente multilíngue, voltou sua atenção para o estudo da aquisição de um aspecto gramatical da língua inglesa: os pronomes pessoais e possessivos. Nesse estudo, comparamos o processo de aquisição desses pronomes por aprendizes de inglês como primeira língua estrangeira e aprendizes de inglês como segunda língua estrangeira, em três semestres de estudo distintos (Semestres II, IV e VI). No grupo de aprendizes que já tinham estudado uma língua estrangeira antes de estudarem inglês, decidimos, por conveniência, limitar nossa pesquisa aos que tinham estudado as línguas espanhola, francesa e italiana, uma vez que a pesquisadora tinha familiaridade com essas línguas, além de ser mais fácil encontrar aprendizes que já tivessem estudado uma dessas línguas.

Os objetivos desta pesquisa foram identificar e explicar os erros cometidos no uso dos pronomes pessoais e possessivos de língua inglesa em contexto escrito por grupo de aprendizes estudando inglês como primeira LE, comparando-se esses erros com os cometidos por grupo de aprendizes estudando inglês com segunda LE. A partir dessa análise, buscamos perceber se houve diferença quanto à quantidade e aos tipos de erros cometidos pelos aprendizes de inglês em diferentes estágios de interlíngua escrita. Os participantes foram divididos por semestre de estudo, Semestres II, IV e VI da Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará. Em cada nível, os estudantes foram então novamente agrupados em dois subgrupos: os que estavam estudando inglês como primeira língua estrangeira e os que estavam estudando inglês como segunda língua estrangeira.

Para nos auxiliar nesse trabalho, fundamentamos essa pesquisa nos estudos de Swain (1985); de Ellis (1957); e de Gass, Selinker (2008), com teorias e modelos de aquisição de segunda e terceira língua, além de Hammarbergh (1998); Cenoz (2001,2002,2008) e Jessner (2007), com estudos sobre multilinguismo, Selinker (1972); Sharwood (1994), com os conceitos e análises de Interlíngua, e Odlin (1989); Corder (1967;1983), Boechat (2008) e Brito (2008), com estudos de Transferência Linguística. Quanto à análise dos tipos de erros, usamos a classificação utilizada por Ellis (1994), baseada em Dulay (1982), Burt (1982) e Krashen (1982), que conceitua os erros em de Substituição, de Apagamento e/ou de Inserção.

Para nortear a pesquisa, buscamos responder os seguintes questionamentos: 1. Os erros cometidos por aprendizes de inglês como segunda LE são resultado da transferência da língua materna ou da LE anterior? 2. O que diferencia os erros, na produção escrita, cometidos por brasileiros aprendendo inglês como primeira LE daqueles cometidos por brasileiros aprendendo essa língua como segunda LE? 3. As diferenças de quantidade e de tipos de erros na produção escrita, caso existam, se dão também em função do nível de interlíngua desses aprendizes de inglês como segunda LE?

A fim de responder a esses questionamentos, levantamos três hipóteses. A primeira hipótese presume que os erros de uso dos pronomes pessoais e possessivos cometidos por aprendizes de inglês como segunda LE resultam da transferência da primeira LE aprendida, uma vez que o aprendiz apresenta conhecimento de dois sistemas pronominais que podem, dependendo do nível de interlíngua da LE anterior, apresentar dependência sistemática.

A segunda hipótese admite que os erros de transferência ocorrem com mais frequência nos falantes que estão aprendendo inglês como primeira LE. Por fim, a terceira hipótese supõe que o grau de transferência em aprendizes de inglês como segunda LE, se dá em função do nível de proficiência do aprendiz em inglês no grupo com LE anterior – quanto maior o nível de proficiência em inglês, menor será o grau de transferência da língua estrangeira.

Os resultados obtidos a partir da análise de dados da Tarefa Controlada e da Produção Escrita confirmaram a primeira hipótese e, assim, concluímos que erros de uso dos pronomes pessoais e possessivos cometidos por aprendizes de inglês como segunda LE podem ser, em sua maioria, consequência da transferência da LE anterior que, em alguns casos, pode reforçar o uso de estruturas similares à da língua materna. Atestamos também a segunda hipótese, que afirma que os erros de transferência ocorrem com mais frequência nos falantes que estão aprendendo inglês como primeira LE. Quanto à terceira hipótese, a análise da porcentagem de erros na Tarefa Controlada e na Atividade Escrita mostrou que os erros de transferência, em sua maioria, se deram em função do nível de proficiência do aprendiz de inglês no grupo com LE, sendo que os erros tenderam a diminuir quando o aprendiz apresentava uma interlíngua mais desenvolvida. Contudo, é relevante destacarmos que os resultados dos testes estatísticos realizados não nos permitem afirmar que as

diferenças encontradas são significativas; ou seja, há diferenças, mas não podemos generalizar esses resultados para outros grupos.

Os resultados das análises realizadas nos permitiram identificar diferenças no uso dos pronomes pessoais e possessivos do inglês entre aprendizes que estavam estudando inglês com primeira língua estrangeira (Grupo sem LE) e os que estavam aprendendo inglês como segunda língua estrangeira (Grupo com LE). No Grupo sem LE, encontramos falantes que ainda não haviam desenvolvido estratégias de aprendizagem de língua estrangeiras ou que não possuíam estratégias suficientes que os auxiliassem na aquisição de uma nova língua. Já os aprendizes com LE anterior ao inglês possuíam um maior leque de estratégias, mesmo que o contato com a língua estrangeira anterior ao inglês não tenha sido prolongado. Como afirma Kecskes (2002), mesmo que o aprendiz não tenha internalizado totalmente as estruturas pronominais da LE anterior, ele experiêcia um efeito mínimo desse estudo que pode influenciar estudos posteriores.

Entretanto, reconhecemos as limitações do nosso trabalho. O total de participantes não foi um número muito expressivo, principalmente no Grupo com LE dos três semestres estudados (II, IV e VI), sendo os dois últimos semestres mais limitados do que o primeiro. Reconhecemos a dificuldade de encontrar participantes que tenham estudado outra língua estrangeira anterior ao inglês, pois o destaque dado à língua inglesa e seu status de língua franca a colocam como prioridade na procura de aprendizes por uma língua estrangeira. Além desses fatores, o Ceará, quando comparado a outros estados brasileiros, ainda precisa avançar quanto a oferta e procura de ensino de outras línguas estrangeiras além do inglês, fator que torna a formação de grupos ainda mais limitada.

Outra consequência do número limitado de participantes foi a impossibilidade de controlar a proficiência das línguas estrangeiras anteriores ao inglês no Grupo com LE, uma vez que o número de participantes encontrados que se encaixavam na categoria era mínimo e uma separação dos aprendizes por tempo de estudo tornaria o grupo de aprendizes com LE anterior ainda menor. Relevante também se faz destacar que nossas observações acerca do desenvolvimento da interlíngua dos participantes que tinham e dos que não tinham familiaridade com outras línguas estrangeiras anteriormente ao início de sua aprendizagem de inglês tiveram por fonte apenas duas tarefas de pesquisa, apesar de termos tido o cuidado de incluirmos uma tarefa controlada e outra não controlada. Além disso, não devemos

ainda ignorar que o texto produzido pelos alunos na tarefa controlada era limitado a um gênero e a um único tópico.

Desse modo, outras futuras pesquisas que busquem analisar as diferenças na aquisição da língua inglesa por aprendizes de inglês como primeira língua estrangeira e aqueles que já tenham familiaridade com outras línguas se fazem necessárias. Esses estudos devem: controlar o tempo de estudo de outras línguas; investigar grupos maiores, aplicar tarefas diversas, assim como também analisar a aquisição de outros aspectos dos sistemas linguísticos.

Assim, sugerimos também que próximos trabalhos possam estudar não apenas grupos maiores de aprendizes que estudam outras línguas estrangeiras, mas também que estudem a língua em contextos outros que o pesquisamos (Casa de Cultura Britânica), além de controlarem o nível de proficiência nas LEs. Outra sugestão diz respeito ao controle da língua que tenha sido estudada anteriormente. Futuros trabalhos podem considerar grupos formados, por exemplo, apenas por aprendizes de línguas latinas ou germânicas, ou até mesmo fazerem uma comparação entre os grupos de famílias linguísticas. Dessa forma, poderia se analisar as diferenças de aprendizagem entre línguas tipologicamente diferentes.

Apesar dessas limitações, nosso trabalho apresentou resultados consistentes e validados pela fundamentação teórica apresentada e por uma metodologia que buscou, ao máximo, minimizar as barreiras encontradas. A partir das questões expostas e levantadas neste trabalho, esperamos contribuir para uma maior reflexão acerca de multilinguismo e da aquisição de terceira língua, bem como estimular novos trabalhos nessas áreas de estudo, que possam estudar a extensa gama de aspectos e fatores relacionados à aprendizagem de uma LE. Além disso, é importante que professores de língua estrangeira estejam conscientes da diversidade linguística que podem encontrar dentro de uma sala de aula ou mesmo em um único aprendiz. Conhecer processos de aquisição de múltiplas línguas, transferência linguística e complexidade de interlíngua poderá ajudar o professor a dar um melhor auxílio a esses alunos. Esperamos que esse trabalho possa incitar reflexões e assim fornecer alguma contribuição para os estudos que buscam entender o processo de aquisição da linguagem.

BIBLIOGRAFIA

ANGELIS, Gessica de. **Language Learning Interlanguage Transfer of Function Words.**, Dublin, v. 55, n. 3, p.379-414, 2005.

ARONIN, Larissa.; O LAOIRE, Muiris. Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality. *In*: HOFFMANN, Carlote.; YTSMA, Jehannes. (Orgs.). **Trilingualism in family, school and community.** Clevedon: Multilingual Matters, 2004, p. 11 – 29.

BIALYSTOK, Ellen. **Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind.** Child Development, n. 70, 1999. p.636–644

BIALYSTOK, Ellen. **The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving.** Applied Psycholinguistics, n. 19, 1998. p. 869-85.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language.** Londres: Motilal Banarsidass, 1935.

BRITO, Karim Siebeneicher. **Aprendizagem de mais de uma língua estrangeira: influência da língua precedente.** Curitiba: UFPR, 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007

BRITO, Karim Siebeneicher. **Influências Interlinguísticas na mente multilíngue: perspectiva psicolinguísticas e (psico)tipológicas.** Curitiba: UFPR, 2011. Tese (Doutorado em Letras)-Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011

BROWN, Douglas H. **Principles of language learning and teaching.** New Jersey: Prentice-Hall, 1987.

CENOZ, J. Research on multilingual acquisition. *In*: CENOZ, J.; JESSNER, U.(Orgs.) **English in Europe: the acquisition of a third language.** Clevedon: Multilingual Matters, 2000, p. 39 – 53.

CENOZ, Jasone; VALENCIA, Jose F. **Additive trilingualism: evidence from the Basque Country.** Applied Psycholinguistics, 15, 1994, p. 195 – 207.

CENOZ, Jasone.; GENESEE, Fred. Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. *In*: CENOZ, Jasone.; GENESEE, Fred. (Orgs.) **Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education.** Clevedon: Multilingual Matters, 1998, p.16 – 32.

CENOZ, Jasone.; HUFEISEN, Britta.; JESSNER, Ulrike. (Orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives.** Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

CENOZ, Jasone.; JESSNER, Ulrike. (Orgs.) **English in Europe: the acquisition of a third language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

CENOZ, Jasone.; TODEVA, Elka. **The well and the bucket: the emic and etic perspectives combined**. In: TODEVA, Elka.; CENOZ, Jasone. (Orgs.). **The multiple realities of multilingualism: personal narratives and researchers' perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 265 – 292.

CENOZ, Jasone; HUFSEIN, B.; JESSNER, Ulrike. (Orgs.). **The multilingual lexicon**. Nova Iorque: Kluwer, 2002, p. 45 – 56.

CENOZ, Jasone; HUFSEIN, Britta.; JESSNER, Ulrike. (Orgs.) **The multilingual lexicon**. Nova Iorque: Kluwer, 2002, p. 45 – 56. In **Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957

COOK, V. Introduction: background to the L2 user. In: COOK, V. (Org.) **Portraits of the L2 user**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002, p. 1 – 28.

CORDER, S. P. The **significance of learner's errors**. IRAL, vol. 5, p. 161-170, 1967

CORDER, S. P. Effects of the L2 on the L1. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. **A role for the mother tongue**. In GASS, S.; SELINKER, L. (Orgs.). **Language transfer in language learning**. Rowley: Newbury House, 1983, p. 85 –97.

CROFT, W. **Typology and universals**. 2. ed. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2003.

DANTAS, Marcelo; CAVALCANTE, Vanessa. **Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa**. 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa>>. Acesso em: 06/04/ 2016.

DE BOT, Kees. **The imagining of what is in the multilingual mind?** Second language research, v. 24, n.1, p.111-133, 2008

DEWAELE, J.-M. **Lexical inventions**: French interlanguage as L2 versus L3. Applied Linguistics, v. 19, 1998, p. 471 – 490.

DOTA, Maria Inês Mateus. **Transferência na aprendizagem de leitura em língua estrangeira**: algumas reflexões. São Paulo.1998

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de português**. 2. ed. rev. Londrina: Eduel, 2004.

ECKE, P. Lexical retrieval in a third language: evidence of errors and tip-of-the tongue states. In: CENOZ, J.; HUFSEIN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Crosslinguistic**

influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 90 – 114.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press. 1997

EUBANK, L.; GRACE, S. V-to-I and inflection in non-native grammars. In: BECK, M. (ed) **Morphology and its Interface in L2 Knowledge.** Amsterdam: John Benjamin, 1998.

FERNANDES-BOËCHAT, Maria Helena The cognitive chain-reaction theory in foreign language learning. *In AILA (ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE'99.* Artigo selecionado e publicado em CD-ROM. Toquio, Japão, 2000.

FERNANDES-BOËCHAT, Maria Helena.; BRITO, K. S. Speaking models: from Levelt's monolingual to Williams & Hammarberg's polyglot. In: RAUBER, A. S.; WATKINS, M. A.; BAPTISTA, B. O. (Orgs.) **New Sounds 2007:** Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech. Florianopolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008, p. 199 – 206.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.** 2. ed. rev. Goiânia: Editora da UFG, 2002.

FOUSER, Robert J. Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L3. In: CENOZ, J., HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Crosslinguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives.** Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 149 – 169.

FRIES, Charles C. **The teaching of the English language.** Nova Iorque: Thomas Nelson and Sons, 1927.

GASS, S. **Input, interaction, and the second language learner.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. **Second language acquisition: an introductory course.** 3. ed. New York: Routledge, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GREEN, D. W. Control, activation, and resource. **Brain and Language** 27, 1986, p. 210 – 223.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism.** Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HAMMARBERG, B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. *In:* CENOZ, Jasone.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, Ulrike. (Orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives.** Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 21 – 41.

HERDINA, Philip.; JESSNER, U. The dynamics of third language acquisition. *In*: CENOZ, J.; JESSNER, Ulrike. (Orgs.) **English in Europe: the acquisition of a third language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, p. 84 – 98.

HERDINA, Philip; JESSNER, Ulrike. **A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of change in Psycholinguistics**. Clevedon: Multilingual Matters. 2002. 185 p.

HUFEISEN, Britta.; JESSNER, Ulrike. Learning and teaching multiple languages. *In*: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.) **Handbook of foreign language communication and learning**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 109 – 138.

HUFEISEN, Britta. Deutsch als Tertiärsprache. *In*: HELBIG, G. (Org.) **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Buch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2001a, p. 648 – 653.

HUFEISEN, Britta. **Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3**. IRAL, 31, 1993, p. 242 - 256.

HUFEISEN, Britta.; JESSNER, U. (Orgs.) The status of trilingualism in bilingualism studies. *In*: CENOZ, Jasone.; **Looking beyond second language acquisition: studies in tri- and multilingualism**. Tübingen: Stauffenburg, 2001b, p. 13– 25.

HUFEISEN, Britta.; LINDEMANN, Beate. (Orgs.) **Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden**. Tübingen: Stauffenburg, 1998.

HUFEISEN, Britta.; MARX, Nicole. How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. *In*: THIJE, J. D. ten; ZEEVAERT, L. (Orgs.) **Receptive multilingualism**. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 307 – 322.

HUFEISEN, Britta.; NEUNER, Gerhard. (Orgs.) **Mehrsprachigkeitskonzept: Tertiärsprachenlernen, Deutsch nach Englisch**. Strasbourg: Council of Europe, 2005.

JASINSKI, Pereira Luciana. **Transferência Lexical na aquisição de terceira língua: um estudo com brasileiros estudantes de alemão que aprenderam inglês como segunda língua**. Curitiba: UFPR, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008

JESSNER, Ulrike. (Orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 59 – 68.

JESSNER, Ulrike. **A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness**. *The Modern Language Journal*, Vol. 92, No. 2. 2008, p. 270-283. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/25173027>>. Acesso em: 24/05/2016

JESSNER, Ulrike. **Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning**. *Language Awareness* v. 8, n. 3 & 4, julho de 1999, p. 201 – 209.

JESSNER, Ulrike. The Nature of Crosslinguistic Interaction in the Multilingual System. In: CENOZ, Jasone; HUFSEIN, Britta; JESSNER, Ulrike (Org) **The Multilingual Lexicon**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2003. p. 45-55.

JESSNER, Ulrike.; CENOZ, Jasone. Teaching English as a third language. In: CUMMINS, J.; DAVIES, C. (Orgs.) **The handbook of English language teaching**. Dordrecht: Springer, 2007, p. 155 – 168.

JESSNER, Ulrike.; HERDINA, Philip. Interaktionsphänomene in multilingualen Menschen: Erklärungsmöglichkeiten durch einen systemtheoretischen Ansatz. In: FILL, A. (Org.) **Sprachökologie und Ökoluistik**. Tübingen: Stauffenburg, 1996, p. 217 – 230.

KAPLAN, Robert B. **Applied Linguistics, the state of the art: is there one? English Teaching**. Forum, April, 1985. TESOL and Applied Linguistics in North America. TESOL Quarterly 25th Anniversary Collection, 1993

KELLERMAN, Eric. Now you see it, now you don't. In: GASS, S. and SELINKER, Larry. (Org). **Language transfer in language learning**. Rowley: Newbury House, 1983. p. 112–134

KELLERMAN, Eric.; SHARWOOD, M. Smith (Orgs.) **Crosslinguistic influence in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1986. In **Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? Annual Review of Applied Linguistics**, v. 15, 1995, p. 125 – 150.

KELLERMAN, E. An eye for an eye: Crosslinguistics constraints on the development of the L2 lexicon. In: M. Sharwood Smith & Kellerman (Eds.). **Crosslinguistic influence in second language acquisition**. Oxford, UK: Pergamon Press. p.35-48

KLEIN, Horst; Dorothea, R. (Orgs.) **Transfer und transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht**. Aachen: Shaker, 2004, p.39 – 66.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practices in L2 acquisition**. Oxford: Pergamon,

LADO, Robert. **Linguistic Across Culture: applied linguistics for language teachers**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957

LASAGABASTER, David. **Creatividade y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3**. Bilbao: Universidade do País Basco, 1998. In **The effects of three bilingual education models on linguistic creativity**. IRAL 38, 2000, p. 213 – 228.

LASAGABASTER, David.; HUGUET, A. (Orgs.) **Multilingualism in European bilingual contexts: language use and attitudes**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

LENNEBERG, Eric H. **Cognition and ethnolinguistics**. *Language*, v. 29, n. 4, outubro a dezembro de 1953, p. 463 - 471.

LONG, M. H. (Orgs.) **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003. *In Cross-linguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts? Annual Review of Applied Linguistics* 25, 2005, p. 3 – 25.

LONG, Michael H. **Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development**. *The handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Reference Online, 2005.

LONG, Michael H. **The least a second language acquisition theory needs to explain**. *TESOL Quarterly*, 24:4, 1990. *In Assessment strategies for second language acquisition theories. Applied Linguistics*, 14, 3, Oxford University Press, 1993.

LYONS, John. **Introdução a linguística teórica**. São Paulo: Nacional/EDUSP 1979.

MARCINIUK, Ruth Mara Buffa. **O processo da transferência na aquisição de língua estrangeira a partir do estudo da posição do objeto**. Curitiba: UFPR, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) -Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001

MEISEL, Jurgen. **Transfer as a second language strategy. Language and Communication** 3, 1983, p. 11 – 46.

MEISSNER, Fran Joseph. *Einzel Sprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Goethe-institut; ens letters et sciences humaines. Lyon; The British Council. Diversification and curriculum in the learning of foreign languages*. Lyon: ENS, 2002, p. 23 – 38.

MEISSNER, Franz Joseph.; PICAPER, I. (Orgs.) **Grundüberlegungen des Mehrsprachenunterrichts**. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Tübingen: Narr, 2003, p. 92 – 106

MEISSNER, Franz Joseph; REINFRIED, Marcus. (Orgs.). **Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: uber Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum**. *FluL --Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 2005, p. 125 – 145. *In Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 1998.

O LAOIRE, M.; SINGLETON, D. The role of prior knowledge in L3 learning and use: further evidence of psychotypological dimensions. In: ARONIN, L.; HUFSEISEN, Britta. (Orgs.). **The exploration of multilingualism**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p.79 – 102.

ODLIN, T. **Language transfer**: cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Cross-linguistic influence.

ODLIN, Terence.; JARVIS, Scott. **Same source, different outcomes: a study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland**. The International Journal of Multilingualism 1, 2004, p. 123 – 140.

OUHALLA, Jamal. **Introducing Transformational Grammar. From rules to Principles and Parameters**. UK: Edward Arnold/Hodder Headline Group, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. **Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua**. Revista Inter-ação. Goiás, volume 1, p 10. 2001.

PAVLENKO, Aneta. Lexical transfer in L3 production. *In*: CENOZ, Jasone.; HUFEISEN, Britta.; (Org.) **Bilingual minds: emotional experience, expression and representation**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

PERCEGONA, Marcélia Silva. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua**. Curitiba, 2005.

RINGBOM, Hakan. **The role of the first language in foreign language learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de La Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., 1993.

SCHULTZ, Tanja.; KIRCHHOFF, Katrin. **Multilingual speech processing**. Burlington: Elsevier, 2006.

SCHWARTZ, Bonnie; SPROUSE, R. Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. *In*: HOEKSTRA, T. and SCHWARTZ, B. D (eds). **Language Acquisition Studies in Generative Grammar**. Amsterdam: John Benjamin, 1994

SCOVEL, Thomas. **Psycholinguistics**. Oxford, 1998

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. International Review of Applied Linguistics, v.10, n.3, p.209- 231, 1972.

SELINKER, Larry. **Rediscovering interlanguage**. 2. ed. Londres: Longman, 1992.

SHANON, Benny **Faulty language selection in polyglots. Language and cognitive processes**. Journal Articles; Reports - Research; Information Analyses, 1991. p.339-350,1991

SHARWOOD, Michael Smith. **Second Language Learning: Theoretical Foundations**. UK: Longman Group, 1994.

SILVEIRA, Agripino. Lexical Transfer from Spanish in Learners of Portuguese as a Third Language and its Pedagogical Implications. *In*: **American Council of Teachers**

of Foreign Languages Conference (ACTFL) Special Interest Group in Portuguese. Boston, Massachusetts. 2010.

SILVEIRA, Caroline Nogueira. **Language e aquisição:** um estudo conceitual nos campos de L2 e L3. Porto Alegre. UFRGS, 2012 Monografia (Licenciatura em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SMITH, Frank. **Understanding reading.** 6. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.

SMITH, S. W. **Perceptual processing of nonverbal-relational messages.** In: HEWES, D. E. (Org.) **The cognitive bases of interpersonal communication.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 87 – 112.

SOARES, Maria Elias; Teixeira, Elisângela Nogueira. **Aspectos relevantes sobre a aprendizagem de uma terceira língua.** UFC, 2012. Revista de Letras, vol. 1, Nº 31

STEIN, Rita de Cassia Glaeser. **Cross-Linguistic Interaction in L3 production: Portuguese as third language in a bilingual context.** Porto Alegre: PUCRS, 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014

TOASSI, Pâmela Freitas Pereira. **Crosslinguistic Influences in the acquisition of English as a third language: an investigation.** Florianópolis: UFSC, 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012

VAINIKKA, Anne; YOUNG-SCHOLTEN, Marta. Direct access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. In: HOEKSTRA, T. and SCHWARTZ, B. D (eds). **Language Acquisition Studies in Generative Grammar.** Amsterdam: John Benjamin, 1994.

VILLALBA, Terumi K. B. **Pepe viu que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por 87 universitários brasileiros.** Porto Alegre, 2002. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VITRAL, Lorenzo. Princípios e parâmetros: pressupostos filosóficos da Gramática Gerativa. In: BRITO, Adriano N., VALE, Oto Araújo (Org.). **Filosofia, Linguística, Informática: aspectos da linguagem.** Goiânia: Editora da UFGO, 1998

WHITE, Lydia. **Universal Grammar and second language acquisition.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1989.

WIDDOWSON, Henry. **Linguistics.** Hong Kong: Oxford University Press, 1996.

WILLIAMS, R. S.; MORRIS, Robin. **Eye movements, word familiarity, and vocabulary acquisition.** In: RADACH, R.; KENNEDY, A.; RAYNER, K. (Orgs.) Eye movements and information processing during reading. New York: Psychology Press Ltd., 2004, p. 312 – 339.

WILLIAMS, Sarah.; HAMMARBERG, Bjorn. **An L3 learner's lexicon expansion attempts during interaction.** Trabalho apresentado em EUROSLA, Aix-en-Provence, Franca, 1994. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19, 1998, p. 295 – 333. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19, 1998, p. 295 – 333.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO – PERFIL DO PARTICIPANTE

NOME: _____ SEMESTRE: _____
PROFESSOR: _____

1) Qual é a sua faixa etária?

() entre 15 e 18 anos

() entre 19 e 23 anos

() entre 24 e 30 anos

() entre 30 e 40 anos

() mais de 40 anos

2) Qual é o nível de sua escolaridade?

() cursando ensino médio

() ensino médio concluído

() cursando ensino superior

() ensino superior concluído

() cursando pós graduação

() pós graduação concluída

3) Você já estudou inglês antes de vir para a CCB?

() Sim

() Não

4) Onde?

() na escola

() na faculdade

() em outro curso de línguas

() em curso online

() com professor particular

() em um país falante de língua inglesa

() Outro. Especifique: _____

5) Há quanto tempo você estuda inglês?

() menos de 06 meses

() de 06 meses a 1 ano

() de 1 ano a 2 anos

() de 3 anos a 5 anos

() mais de 5 anos

6) Você está estudando outra(s) língua(s) estrangeira(s) além do inglês?

() NÃO

() SIM Qual(ais)? _____ Há quanto tempo? _____

7) Você estudou outra(s) língua(s) estrangeira(s) antes de iniciar a aprendizagem do inglês?

NÃO ()

* Desconsidere as perguntas a seguir, questionário finalizado.

SIM ()

8) Que/Quais língua(s) você(s) estudou anteriormente?

9) Onde?

() na escola

() na faculdade

() em outro curso de línguas

() em curso online

() com professor particular

() em um país falante de língua inglesa

() Outro. Especifique: _____

10) Por quanto tempo se deu o aprendizado dessa(s) língua(s)?

() menos de 06 meses

() de 06 meses a 1 ano

() de 1 ano a 2 anos

() de 3 anos a 5 anos

() mais de 5 anos

APÊNDICE B

Escreva um texto em inglês na folha em anexo – 35 MIN

OBSERVAÇÃO: Use caneta e NÃO APAGUE seus erros. Se você precisar corrigir, risque a palavra errada e escreva a correta logo após.

Contexto da Escrita:

Imagine que você ganhou uma bolsa para estudar no exterior. Um dos requisitos é que você escreva uma carta para a família que o hospedará se apresentando, apresentando sua família e sua escola. Esta é uma oportunidade para fornecer informações úteis que serão utilizadas para alocá-lo com uma família que melhor se adapte a você e oferecer uma oportunidade para que ela conheça mais sobre você.

Siga as sugestões abaixo.

1. Forneça à família que o hospedará algumas informações básicas sobre você (seu nome, idade, onde vive, seus *hobbies* e como é sua família).
2. Fale de sua família (seus nomes, o que fazem e passatempos).
3. Em seguida, descreva a sua escola (suas matérias favoritas, e o que você deseja fazer depois do ensino médio - faculdade / viagens, etc).
4. Finalmente, diga porque você quer estudar no exterior.

Complete as frases com uma das opções dadas. Complete com X quando não couber nenhuma das opções, ou não for necessário completar.

1 - The teacher told the children to open _____ books. (my / your / her / hers/ his/ our/ their / theirs / X)

2 – A – Are you going to travel?

B - Yes. We want to see John and _____ family next winter. (my / your / her / hers/ his / its / our / their / theirs / X)

3 – A - Do parents take their children on trips?

B – Not always. Sometimes they leave _____ with the grandparents. (me / you / him / her / it / us /them / X)

4 – A – Who told _____ that story? (me / you / him / her / it / us /them / X)

B – Nobody told me!

5 – A - What´s the weather like today?

B - _____ is raining a lot! (I / you / he / she / it / we / they / X)

6 – Mary asked John to help _____. (me / you / him / her / it / us /them / X)

7 - A-What happened to Jany?

B- She broke _____ leg while climbing a mountain. (my / your / her / hers/ his / its / our / their / theirs / X)

8 - A - Did you forget to do _____ homework yesterday? (my / your / her / hers/ his / its/ our / their / theirs / X)

B - No, I didn't.

9 – A - Do you like the X-men films?

B - Yes, I like _____ (me / you / him / her / it / us /them / X)

10 – My mother loves my brothers and me a lot. She loves _____ above everything else in life. (me / you / him / her / it / us /them / X)

11 – Does your mother cook?

Yes, _____ cooks very well! (I / you / he / she / it / we / they / X)

12 - These chairs are old and they are losing _____ color. (my / your / her / hers/ his / its / our / their / theirs /

13 - A - Where do Ana and Ryan's children go to school?

B- _____ children go to school in Nashville. (my / your / her / hers/ his / its/ our / their / theirs / X)

14 - This exquisite bird is from Asia and _____ name is Grewley Gull. (my / your / her / hers/ his / its / our / their / theirs / X)

15 – A - Who has the box?

B - Daniel has _____. (me / you / him / her / it / us /them / X)

16 – Joe invited his friends to visit _____ over this weekend. (me / you / him / her / it / us /them / X)

17 – Mary met her brother at the market and from there _____ went shopping. (I / you / he / she / it / we / they / X)

18 - She lives in Australia now with _____ family. (my / your / her / hers/ his / its / our / their / theirs / X)

19 - A - What is your father's name?

B - _____ name is Bob. (my/ your / her / hers/ his / its / our / their / theirs / X)

20 - A - Do you like ice cream?

B – Yes, _____ like ice cream. (I / you / he / she / it / we / they / X)

ANEXO

PRONOMES PESSOAIS DO FRANCÊS¹⁹

	SINGULAR					PLURAL			
SUJEITO	JE	TU	IL	ELLE	ON	NOUS	VOUS	ILS	ELLES
OBJETO DIRETO	ME	TE	LUI	LUI	LUI	NOUS	VOUS	LEUR	LEUR
OBJETO INDIRETO	ME	TE	LE	LA	LE	NOUS	VOUS	LES	LES

PRONOMES POSSESSIVOS DO FRANCÊS

SINGULAR	PLURAL
Mon, ma	Mes
Ton, ta	Tes
Son, as	Ses
Notre	Nos
Votre	Vos
Leur	Leurs

PRONOMES PESSOAIS DO ESPANHOL²⁰

	SINGULAR			PLURAL		
SUJEITO	YO	TU	ÉL, ELLA, USTED	NOSOTROS	VOSOTROS	ELLOS, ELLAS, USTEDES
PRONOMES ÁTONOS	ME	TE	LO, LA, LO(NEUTRO)	NOS	OS	LOS, LAS

PRONOMES POSSESSIVOS DO ESPANHOL

SINGULAR		PLURAL	
MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO
MIO	MIA	NUESTRO	NUESTRA
TUYO	TUYA	VUESTRO	VUESTRA
SUYO	SUYA	SUYO	SUYA

¹⁹ GREGOIRE, Maia. **Grammaire Progressive Du Français. Niveau Debutant.** Paris: CLE International, 1^a ed. 2010

²⁰ FANJIL, Adrián.(org). **Gramática de español paso a paso.** São Paulo: Moderna, 1^a ed. 2005.

PRONOMES PESSOAIS DO ITALIANO²¹

SINGULAR				PLURAL		
SUJEITO	IO	TU	LUI/LEI	NOI	VOI	LORO
PRONOMES ÁTONOS	MI	TI	LO	CI	VI	LI
PRONOMES TÔNICOS	ME	TE	LUI	NOI	VOI	LORO

PRONOMES POSSESSIVOS DO ITALIANO

MASCULINO		FEMININO	
SINGULAR	PLURAL	SINGULAR	PLURAL
IL MIO	I MIEI	LA MIA	LE MIE
IL TUO	I TUOI	LA TUA	LE TUE
IL SUO	I SUOI	LA SUA	LE SUE
IL NOSTRO	I NOSTRI	LA NOSTRA	LE NOSTRE
IL VOSTRO	I VOSTRI	LA VOSTRA	LE VOSTRE
IL LORO	I LORO	LA LORO	LE LORO

²¹ NOCCHI, Susanna. **Nuova grammatica pratica della língua italiana**. Firenze: Alma Edizioni, 1^a ed. 2011