

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM LINGUÍSTICA-
UFC/UFMA**

SILVIA CRISTINA DUAILIBE COSTA

**(IN) COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA: OBSERVAÇÕES E
CONSTATAÇÕES NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

**Fortaleza
2009**

SILVIA CRISTINA DUAILIBE COSTA

**(IN) COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA: OBSERVAÇÕES E
CONSTATAÇÕES NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal do Ceará como
requisito parcial para a obtenção do Título
de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

**Fortaleza
2009**

Costa, Silvia Cristina Duailibe

(In)competência linguística: observações e constatações na prática de professores de língua inglesa em formação inicial / Silvia Cristina Duailibe Costa. – Fortaleza, 2009. 191f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientadora: Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2009. Minter-Mestrado Interinstitucional UFMA-UFC.

1. Linguística Aplicada 2. Formação de professores
3. Competência Linguística. 4. Análise de erros. 5. Língua inglesa.
I. Título CDU 811.111:371.13

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória dos meus amados pais Lourdinha e Biné que sempre me incentivaram a estudar, proporcionando-me grandes oportunidades de aprender e crescer pessoalmente e intelectualmente e me legaram a mais preciosa das lições com os seus exemplos de dignidade, humildade, simplicidade, honradez, ética, amor ao trabalho e respeito ao próximo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista pela orientação segura e competente e por todo o incentivo e apoio que me deu durante o percurso desta investigação.

Aos professores José de Ribamar Mendes e Eulália Leurquin coordenadores do MINTER – UFC/UFMA pelo empenho na realização do Mestrado Interinstitucional e dedicação na sua condução.

Às minhas colegas professoras da UFMA Aracy Bonfim, Conceição Belfort, Conceição Ramos, Fátima Sopas, Ilza Cutrim, Kátia Moura, Luciana Cavalcanti, Marize Aranha e Mônica Cruz pelas sugestões e importantes contribuições dadas para a elaboração deste trabalho.

Às professoras de inglês do Colégio Universitário Roseana Mendes e Sâmia Helena Ribeiro por sua compreensão e apoio constantes.

Aos alunos da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa do semestre 2008.2 que me permitiram observar suas aulas durante o Estágio Supervisionado e responderam aos questionários e entrevistas.

Aos meus colegas do Mestrado pelo companheirismo e cumplicidade nos momentos mais difíceis que tivemos de enfrentar, e pelo compartilhamento dos novos saberes.

A Kilmer, meu marido e a Flávio, Marcelo e Cristiano, meus filhos, pelo incentivo permanente e compreensão pelas ausências.

À minha amada prima Zilinha e seus filhos Gustavo e Guilherme que me acolheram com muito carinho e hospitalidade durante minha estada em Fortaleza, proporcionando-me todo o suporte necessário para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu querido primo Zequinha pela amizade, disponibilidade e atenções dedicadas a mim enquanto estive em Fortaleza.

*“Quem não conhece línguas
estrangeiras não sabe nada a
respeito da sua própria”.*

Goethe

RESUMO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa em Lingüística Aplicada, tem como foco a formação inicial de professores de línguas e volta-se, mais especificamente, para um exame do processo de formação desses docentes no que tange à aquisição da competência lingüística de futuros professores de língua inglesa. Pretendeu-se identificar quais e de que natureza eram as principais deficiências em termos de competência lingüística dos futuros professores estudados e analisar suas possíveis implicações na sala de aula do Estágio Supervisionado do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Esta pesquisa está centrada nas teorizações sobre competência lingüística dos seguintes autores: Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Bachman (1990) e Almeida Filho (1992). Foi considerada, ainda, a classificação proposta no *Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino de Línguas*. Além disso, recorreu-se à proposta da Análise de erros fundamentada nas teorias de Corder (1967) e Dulay, Burt e Krashen (1982). Optou-se, do ponto de vista metodológico, por um estudo de base qualitativa e interpretativista, orientado por uma abordagem de cunho etnográfico, aliado às contribuições da Análise de erros. O contexto de pesquisa foi o do Curso de Licenciatura em Letras da UFMA, constituído por uma turma de dezesseis alunos do segundo semestre de 2008, da Disciplina Prática de Ensino de Inglês. Foram selecionadas três aulas de cada aluno, com as quais se obteve um total de quarenta e oito aulas de observação. Foram aplicados dois questionários: um antes e outro depois das observações. O primeiro teve o objetivo de traçar um perfil dos estagiários e o segundo, mais específico, analisar as percepções dos estagiários a respeito dos erros cometidos em nível da sua competência lingüística. O foco foi a competência gramatical, entretanto, foram observadas também deficiências de ordem ortográfica e lexical. Constatou-se que todos os alunos observados apresentaram erros em suas produções orais e escritas e examinou-se como os futuros professores atuavam frente aos erros e sua correção e as repercussões disso no que se refere à formação desses docentes e a dinâmica das aulas.

Palavras-chave: Lingüística Aplicada; Formação inicial de professores de inglês; Competência lingüística; Análise de erros.

ABSTRACT

This study is inserted in the Line of Research in Applied Linguistics. It has as focus the initial formation of foreign language teachers and is turned, more specifically, toward an examination of the process of formation of those teachers in what it refers to the acquisition of the linguistic ability of future English language teachers. The objective was to identify which and of what nature were the main deficiencies in terms of linguistic ability of the studied future teachers and to analyze their possible implications in the classroom of the Supervised Period of training of the Course of Letters of the Federal University of Maranhão (UFMA). This research is centered in the theories on linguistic ability of the following authors: Hymes (1972), Canale and Swain (1980), Bachman (1990) and Almeida Filho (1992). The classification proposed in the *European Common Framework of Reference for the Education of Languages* was also considered. Moreover, the Error analysis based on the theories of Corder (1967), Dulay, Burt and Krashen (1982) were as well considered. The method used is of qualitative and interpretative basis, guided by an approach of ethnographic nature associated with the contributions of the Error analysis. The investigation context was the Course of Graduation as a Licentiate in Letters of UFMA, consisting of a group of sixteen students of the second semester of the year 2008, of the subject Practice of Teaching of English. Forty eight classes have been observed, this is, three classes of each student. Two questionnaires have been applied, one before and the other one after the observations. The first one had the objective to trace the profile of the trainees and the second, more specific, to analyze the perceptions of the trainees regarding the errors committed in the level of their linguistic ability. The focus was the grammatical ability, however, orthographic and lexical deficiencies have been also observed. It was noticed that all the students observed have presented some kind of deficiency in their oral and written productions and it was examined how the future teachers behave before the errors and their correction and the repercussion of that in what it refers to the formation of those teachers and the dynamics of the classes.

Keywords: Applied Linguistics; Initial formation of English teachers; Linguistic ability; Error analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Perfil do grupo analisado por sexo.....	92
Figura 02	Perfil do grupo analisado por idade.....	92
Figura 03	Você se considera proficiente em língua inglesa?.....	93
Figura 04	Se respondeu não ou talvez, que dificuldades você apresenta?.....	93
Figura 05	Você já é professor de inglês ou já foi?.....	94
Figura 06	Como você adquiriu a maior parte do conteúdo que você apresenta? (Pode marcar mais de uma opção).....	94
Figura 07	Ao final do curso, já no estágio, você está satisfeito (a) com a formação em inglês adquirida na universidade?.....	95
Figura 08	Quais os maiores entraves encontrados por você ao longo do curso de Letras, na aprendizagem da língua inglesa?.....	95
Figura 09	Você acha que a sua formação na universidade foi suficiente para adquirir a proficiência necessária para ser um bom professor de inglês?.....	96
Figura 10	Que concepção de ensino de língua estrangeira espelha a sua prática?.....	96
Figura 11	Você acha que a disciplina língua inglesa tem privilegiado o ensino da gramática, deixando em segundo plano outras dimensões como a conversação e a leitura?.....	97
Figura 12	Quais os teóricos da linguagem que você já leu?.....	98
Figura 13	Durante o Curso de Letras você Participou de algum Projeto de Pesquisa?.....	98
Figura 14	Você considera importante saber sobre a cultura da língua estrangeira estudada?.....	99
Figura 15	Tipos de erros.....	105
Figura 16	Produção dos erros.....	106
Figura 17	Erros gramaticais.....	107
Figura 18	Paradigmas nominais.....	108
Figura 19	Paradigmas verbais.....	109

Figura 20	Outros paradigmas.....	110
Figura 21	Quantidade e tipos de erros por estagiário.....	145
Figura 22	Resumo da quantidade de erros por estagiário.....	146
Figura 23	Classificação dos erros.....	147
Figura 24	Ao planejar suas aulas no estágio, você consulta materiais complementares?.....	150
Figura 25	Que fontes você consulta? Se a resposta anterior foi sim, especifique.....	150
Figura 26	Quais as principais dificuldades gramaticais que você encontra e como as enfrenta?.....	151
Figura 27	Quais são os erros gramaticais que você considera mais graves? Por que?.....	152
Figura 28	Como você corrige os erros gramaticais dos alunos?.....	153
Figura 29	Ao perceber um erro gramatical em sua produção oral, como procede?.....	153
Figura 30	Ao perceber um erro gramatical em sua produção escrita, como procede?.....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Competência Comunicativa segundo o <i>Framework</i>	51
Tabela 02	Identificação dos estagiários.....	88
Tabela 03	Tabulação das respostas dadas ao Questionário 01.....	89
Tabela 04	Principais erros identificados nas observações das aulas.....	100
Tabela 05	Quantificação e classificação dos erros observados.....	103
Tabela 06	Quantidade e tipos de erros por estagiário.....	144
Tabela 07	Resumo da quantidade de erros por estagiário.....	145
Tabela 08	Quantidade de erros segundo a classificação de Dulay, Burt e Krashen (1982).....	146
Tabela 09	Tabulação das respostas dadas ao Questionário 02.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
CCH	Centro de Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLUN	Colégio Universitário
DELER	Departamento de Letras
ForGrad	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ILA	Instituto de Letras e Artes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SESu	Secretaria de Educação Superior
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiii
INTRODUÇÃO	01
Parte 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1. O contexto de formação de professores	16
1.1.1 Formação inicial de professores: o papel do curso de Licenciatura e o Estágio Supervisionado	19
1.1.2 Os documentos oficiais e a formação de professores	26
1.1.3 O currículo do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão	32
1.2 As competências e habilidades requeridas	48
1.2.1 O Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas e as competências linguísticas	49
1.2.2 A noção de competência comunicativa: Hymes, Canale e Swain, Bachman e Almeida Filho	52
1.3 Os erros e a competência	58
1.3.1 O estudo dos erros	58
1.3.2 Definições de erro	64
1.3.3 Tipologia de erros	66
1.3.4 Erros gramaticais	68

Parte 2 – METODOLOGIA		
2.1	A natureza e o objeto da pesquisa	74
2.2	O contexto da pesquisa	78
2.3	Os sujeitos da pesquisa	82
2.4	Os procedimentos de coleta de dados e análise	83
Parte 3 - ANÁLISE DOS DADOS		87
3.1	Resultados relativos à aplicação do Questionário 01	87
3.2	Resultados relativos às observações das aulas	99
3.3	Análise dos erros e suas implicações para o ensino	111
3.4	Resultados relativos à aplicação do Questionário 02	148
Parte 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS		156
4.1	Retomada das perguntas de pesquisa e síntese dos resultados obtidos	156
4.2	Sugestões para pesquisas futuras	159
4.3	Implicações para a formação de professores	161
REFERÊNCIAS		164
ANEXOS		169

INTRODUÇÃO

Dentre as muitas causas apontadas para explicar a deficiência educacional brasileira, podemos incluir a falta ou a precariedade da formação inicial de professores do ensino fundamental e médio. Ora, isso remete diretamente para o papel que cabe às instâncias formadoras de professores, tal como é o caso das universidades brasileiras voltadas para os cursos de licenciatura. O que podemos dizer da competência destas instituições sociais em desempenhar os papéis a que servem? No caso específico da Universidade Federal do Maranhão (doravante UFMA), vemos a situação tornar-se mais grave. É uma universidade localizada em um dos estados mais pobres do país e que tem aparecido no *ranking* das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras nas últimas colocações em relação à pesquisa, ao ensino e à extensão.

Como professora de Prática de Ensino de Língua Inglesa do Curso de Letras da UFMA, percebemos claramente o despreparo dos futuros professores que chegam ao final do curso sem as competências mínimas (e, em especial, a competência linguística) para exercer o magistério, pois são frutos de um ensino descontextualizado, de um currículo desatualizado, de métodos ineficientes, de livros didáticos ultrapassados, de falta de recursos didáticos e de professores despreparados.

Em consequência disso, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas tem apresentado inúmeras deficiências, já que “Comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo” (ALMEIDA FILHO, 1992, p.77).

Esse professor quase sempre desconhece de maneira refletida a questão teórica complexa do ensino e aprendizagem das línguas. A maioria desses professores não tem conseguido uma formação profissional sequer razoável. Dessa maneira é consenso entre diversos pesquisadores (ALMEIDA FILHO, 1998; MOITA LOPES, 1999; VIEIRA-ABRAHÃO, 2000; CELANI, 2003;

dentre outros) que a formação do professor de língua inglesa apresenta limitações que merecem atenção e reflexão.

Não temos a pretensão de fazer uma análise dialética dos problemas educacionais brasileiros, já que tal transcenderia os objetivos deste estudo, mas sim, de forma modesta, nossa finalidade é observar e analisar a ocorrência de um fenômeno pontual, qual seja, diagnosticar como se configura o nível interlinguístico de um grupo de alunos que em breve serão professores de língua inglesa e as repercussões disso em sua prática nas aulas dadas durante o Estágio Supervisionado. Com esse fim, enfocaremos os erros dos estagiários alvos da pesquisa, com ênfase na sua competência lingüística e no seu agir na prática. Obviamente o problema assim delimitado não invalidará reflexões mais aprofundadas sobre os problemas da educação brasileira e, em especial, os da educação de língua inglesa no Brasil dentro das Universidades. O fato de ser pontual não lhe tira a sua relevância, mas aponta diretamente para um recorte de análise e particularização de um determinado contexto.

Portanto, entendemos que uma investigação que focalize a atuação do professor em formação inicial pode proporcionar aos formadores de professores dados significativos a respeito de questões de ordem lingüística e/ou metodológica, hoje negligenciadas, que possam repercutir na prática e no agir do futuro professor. Ao estudar e refletir sobre as possíveis causas e a natureza dessas deficiências bem como essas podem repercutir na prática do professor, contribuiremos para uma melhora na educação oferecida a esses licenciados. Isso permitirá, ainda, que possamos reexaminar em que medida o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras de nossa instituição pode favorecer a atividade de ensino e aprendizagem com suas subdivisões, assim como os aspectos sociais, econômicos e políticos da inserção dos futuros professores no universo de sua prática.

Conforme já sugerimos, mais do que nunca, toda pessoa tem direito à plena cidadania, e na sociedade do conhecimento e da tecnologia da informação, num mundo globalizado e poliglota em que vivemos isto significa que é necessário estimular ou favorecer a aprendizagem de uma ou mais línguas para a formação de um profissional crítico diante dos novos desafios do mercado de trabalho. A aprendizagem de línguas quer queiramos ou não,

tornou-se imperiosa para abriremos horizontes e perspectivas em um mundo que entendemos cada vez mais plural.

É inegável que, devido a uma série de razões impostas, sobretudo pela conjuntura econômica, neste momento haja um certo predomínio do ensino do inglês e do espanhol, mas é bom lembrar que não se pode deixar de franquear o acesso dos estudantes a outras línguas estrangeiras. Daí, as múltiplas discussões que estão sendo feitas em defesa do e sobre o plurilinguismo no e para o ensino de línguas. Sendo assim, consideramos que é papel da Universidade responder às necessidades que vão além das contingências de mercado. Parece-nos imprescindível, portanto, que a formação de profissionais os leve a refletir, a examinar criticamente a sua prática, tendo conhecimento das referências fundamentais para o desenvolvimento das ciências humanas e das artes, entre outros campos do saber, tal como sugere Moita Lopes (1999, p. 433): “Se o mundo tem que ser globalizado é crucial que as diferenças de que somos feitos não sejam apagadas. Tal tarefa pode ser sobremodo facilitada pela aprendizagem de Línguas Estrangeiras.”

Dessa forma, não podemos deixar que se percam nossa identidade, nossa cultura e nossas diferenças. A respeito disso, é oportuno citar o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*, documento que tem como um de seus objetivos o de proporcionar uma unidade no que tange a uma política lingüística para os seus membros, por meio de ações no âmbito cultural que sejam comuns a todos os países envolvidos. Trata-se de um trabalho realizado pelo Conselho Europeu cujo interesse se focaliza no ensino das línguas modernas, apresentando propostas para proteger e desenvolver um esforço educativo que preserve a diversidade e favoreça o enriquecimento da comunicação e compreensão mútua entre os membros da Comunidade Européia. O *Framework*, como é chamado o quadro, é um exemplo de preocupação com o favorecimento do plurilinguismo e do multiculturalismo sem que se percam as individualidades. Em razão do sucesso e da eficácia desse documento, existem propostas para que outro semelhante seja elaborado para o contexto da América do Sul.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que se visa ao respeito pelas individualidades, uma economia globalizada passa a demandar, por sua vez, a

existência de uma língua universal que possibilite a comunicação entre povos de diferentes nacionalidades. O novo paradigma que se configurou, principalmente através da expansão das empresas multinacionais e da supremacia norte-americana, provocou mudanças nas práticas culturais e de identidade, ao estilo do consumo generalizado e crescente exigido pelo mercado globalizado. Esse consumismo também passou a fazer uso da expressão mais explícita da influencia americana: a língua inglesa.

Sendo assim, temos que considerar a consolidação do inglês como língua estrangeira hegemônica no mundo. É inegável a importância de se aprender inglês em um mundo em que as fronteiras nacionais são perpassadas pelo uso da língua inglesa devido ao poder da economia norte-americana. Como destaca Moita Lopes (1999, p. 421), "Os fatores de natureza sócio-política são, portanto, necessários para explicar o papel de predomínio que certas línguas estrangeiras passam a desempenhar na história".

Pesquisas realizadas tanto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como por outras organizações mundiais reforçam a estatística geral, quando afirmam que o inglês é usado como língua oficial ou semi-oficial em mais de sessenta países e que tem uma posição de destaque em mais de vinte outros. (CRYSTAL, 2001). Em seu estudo "*The Future of English*", David Graddol (1997) informava que a língua inglesa já era então falada por 1,5 bilhão de pessoas, como primeira ou segunda língua, e que em uma geração pelo menos metade do mundo saberia inglês. Estes dados revelam a hegemonia da língua inglesa em todos os cinco continentes. O inglês é hoje a língua dos livros, jornais, aeroportos, comércio internacional, conferências acadêmicas, dos artigos, livros e pesquisas científicas, das Ciências, da Tecnologia, diplomacia, esportes, competições internacionais, música e dos anúncios de propaganda. A língua usada na comunicação internacional que se dá hoje através das redes do tipo internet é o inglês. Para participarmos das discussões internacionais sobre a agenda do século XXI, o domínio do inglês é vital. A escola brasileira deverá, portanto, garantir a aprendizagem dessa língua, sem negligenciar a de outras e sem deixar de favorecer a reflexão a respeito da própria língua e da estrangeira, bem como das sociedades e suas diferenças.

Vale ressaltar que a expansão da língua inglesa pelo mundo nem sempre é vista com entusiasmo pelos povos que precisam aprendê-la, pois representa mais um dos modos de dominação norte-americana sobre os demais países do mundo, além de significar a inevitável corrosão do *status* das línguas das minorias, assim como uma ameaça à identidade das nações enquanto povo.

As posições antagônicas e as resistências apresentadas quanto à adoção da língua inglesa como língua universal, residem no fato de que os não-nativos da língua inglesa acreditam que aqueles que a têm como língua materna teriam maior capacidade de desenvolver e de manipular os conhecimentos e as informações, levando vantagem, em relação aos outros povos. Alguns países reclamam da excessiva influência do inglês nas suas próprias línguas, chegando a ponto de criarem leis que regulamentem tal influência, como mais especificamente ocorre na França e mais recentemente no Brasil. O Projeto de Lei de autoria do deputado federal brasileiro Aldo Rebelo, de Defesa, Proteção, Promoção e Uso do idioma pátrio considera que os estrangeirismos são perigosos, pois implicam na descaracterização da língua portuguesa, na variante brasileira.

Discussões de ordem ideológicas à parte, o fato é que o inglês é uma disciplina obrigatória nos currículos das escolas brasileiras e cabe a nós, professores dos Cursos Universitários de Letras, formar os professores para ensiná-la. Para cumprimos esta tarefa e atingirmos esta finalidade tornam-se imprescindíveis pesquisas que tenham como foco, por exemplo, a compreensão de como acontece o processo de ensino e aprendizagem e a identificação das deficiências no processo de formação inicial desse professor.

É fato que as questões referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas são bastante complexas e que os professores nem sempre têm tido estímulo para pesquisar sobre a natureza da linguagem, da língua e dos processos de ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, eles têm sido vítimas constantes de ortodoxias e modismos. Segundo Widdowson (2005, p.107), é importante reconhecer que o ensino de línguas é uma atividade tanto teórica quanto prática, que materiais de ensino e procedimentos de sala de

aula eficazes dependem de princípios derivados de uma compreensão do que é linguagem e de como ela é usada.

Consideramos que, nos contextos de formação de professores, a compreensão dos processos de aprendizagem e ensino de línguas vai muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas por parte dos alunos. Dessa forma, além dessa aquisição, interessa desenvolver uma certa sensibilidade frente a como a linguagem funciona e de como se desenvolve, assim como uma maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Além disso, se faz necessária uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, pois contribuem para aumentar a percepção da própria cultura. Esta compreensão promove, ainda, a tolerância diante das diferentes maneiras de expressão, pensamento e comportamento, proporcionando ao aluno uma visão de mundo mais reflexiva e, portanto, mais crítica, que lhe permitirá conviver pacificamente com pessoas de diferentes etnias e com as minorias, lidar com os preconceitos, apreciar, aceitar e respeitar as diferenças. Esse fenômeno chamado de multiculturalismo também tem sido alvo de muitos debates entre educadores do mundo inteiro.

Há, ainda, outro aspecto a ser destacado do ponto de vista educacional: a função interdisciplinar que a aprendizagem de línguas estrangeiras pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo quando o estudo de outra disciplina (História, Geografia, Artes, por exemplo.) é conjugado com o ensino de línguas estrangeiras. Esta é uma maneira de viabilizar, na prática de sala de aula, a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir na sociedade; daí, a relevância social da aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa aprendizagem não é apenas um exercício intelectual, é, antes de tudo, uma experiência de vida que contribui para a construção da cidadania.

Antes de 1964, línguas como o Latim, o Grego e o Francês tinham lugar de destaque nos currículos das escolas brasileiras. Após esse período, o ensino de línguas estrangeiras, no âmbito escolar, perdeu prestígio, tendo em vista a ditadura militar que se implantou no país e que se caracterizou por um período de isolamento cultural e lingüístico do Brasil. Foi um período de ostracismo para as línguas estrangeiras na educação brasileira. Em

decorrência dessa política de desvalorização, o ensino de línguas teve sérios prejuízos, pois não acompanhou a evolução que ocorreu em outros países com o aparecimento das novas teorias lingüísticas e da Lingüística Aplicada que causaram uma verdadeira revolução no ensino de línguas.

Do ponto de vista político e institucional, no que se refere à tentativa de restaurar a relevância do ensino de línguas estrangeiras, cabe recordar a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), Lei 9394/96, que estabelece em seu Art. 26, § 5º a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna.

Dois anos após a promulgação da LDB, e como decorrência dela, foram propostos pelo Ministério da Educação (doravante MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), para o Ensino Fundamental e Médio, com a finalidade de aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade e originasse uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro, permitindo ao aluno acesso a um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da sua cidadania.

Com vistas à melhoria do ensino universitário, o MEC apresentou propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares de cada Curso de Graduação que levaram em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo MEC, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura (competência lingüística), funcionamento (competência pragmática) e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais (competência sociolingüística). Trataremos mais detalhadamente desses documentos oficiais na Parte I deste trabalho.

Nesse sentido, afirma Bagno (2002, p.78) a universidade deve priorizar, enquanto instituição formadora de professores de línguas, o conhecimento dinâmico da língua em toda a sua diversidade, em detrimento da

transmissão estática da norma padrão e da gramática normativa, na medida em que deve favorecer a consciência/conscientização das variedades linguísticas e culturais, conforme preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ora, isso também, em certa medida, se aplica ao ensino de línguas estrangeiras (cf. CAGLIARI, 1989)

Diante de todo esse quadro de mudanças e inovações, torna-se, portanto, necessário reexaminar o perfil do profissional em Letras que estamos formando. Sendo assim, constatamos que não é este o perfil do profissional em Letras que a UFMA está formando e, por isso, a necessidade de no interior dos cursos de formação de professores, investir-se num estudo de uma das principais dificuldades com a qual se deparam os futuros professores, qual seja, a da sua competência comunicativa na língua alvo. Sem deixarmos de entender a competência comunicativa como algo mais amplo e que compreende dimensões pragmáticas e sociolingüísticas, centraremos nosso foco de investigação na análise dos erros presentes em sua produção em termos de competência lingüística.

De acordo com Barcelos (2004), as pesquisas sobre formação de professores de línguas abordam basicamente dois tipos de questões: (1) como se dá a formação do professor de línguas estrangeiras? e (2) quais conhecimentos devem fazer parte da formação de um professor de língua estrangeira? Quais saberes e competências um professor precisa ter para ensinar línguas?

Neste estudo, abordaremos o processo de formação de professores, levando em consideração a identificação, a natureza e constituição das principais deficiências da competência lingüística, focando especificamente a sua dimensão gramatical (morfossintática), dos futuros professores estudados e suas implicações na sala de aula do Estágio Supervisionado do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Sendo assim, nosso foco compreenderá, de certa forma, questões referentes a ambas as perspectivas mencionadas por Barcelos.

A questão central desta pesquisa é a de que há deficiências na competência comunicativa, em concreto na lingüística, que interferem na atuação do professor em formação inicial e se faz necessário, portanto,

determinar a natureza e constituição de tais deficiências e seus reflexos na prática desse professor na sala de aula do Estágio Supervisionado.

Podemos problematizar a questão afirmando que quanto às competências comunicativas e metodológicas, os futuros professores:

- apresentam deficiências relacionadas à sua produção oral e escrita na língua que vão ensinar;
- sua competência lingüística é bastante reduzida quanto aos aspectos estruturais e sistêmicos (léxica, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica) da língua alvo;
- desconhecem como se configura o processo de aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira;
- não possuem o referencial teórico necessário que embase sua prática ou esse é muito limitado;
- não estão sensibilizados a respeito das diferentes concepções de língua e de linguagem bem como as de ensino e aprendizagem de línguas.

Quanto aos diversos saberes e atuações, os futuros professores:

- não estão sensibilizados a respeito das diferentes formas de expressão cultural proporcionadas pela língua alvo e da importância de sua compreensão para o ensino;
- não são incentivados a fazer pesquisas e a refletir sobre sua prática e formação.

Considerando-se o quadro esboçado, constatamos que é necessária uma investigação mais aprofundada sobre o perfil do profissional em Letras que a UFMA está formando. Para tanto, partimos do pressuposto de que o futuro professor de Inglês, licenciando da UFMA, não está preparado para atuar no ensino Fundamental e Médio de acordo com o que recomendam os PCN e em consonância com os novos princípios e fundamentos teóricos os quais afetam decisivamente as perspectivas sob as quais o processo de ensino

e aprendizagem de uma língua estrangeira passa a ser concebido. Nesse sentido, nossa investigação se orientou pelos seguintes questionamentos:

- Em que medida uma melhora na competência linguística, implicará uma melhora na formação do professor e, conseqüentemente, na sua prática futura?
- Em que medida a interação comunicativa com os alunos fica prejudicada/comprometida em razão da falta da competência lingüística do futuro professor?
- Em que medida a mudança da estrutura curricular do Curso de Letras da UFMA contribuirá para a aquisição da competência linguística dos alunos do Curso?

Para empreendermos a nossa investigação levantamos as seguintes hipóteses:

- A aquisição da competência linguística é facilitadora da aquisição das demais competências comunicativas. Portanto, ao atingirmos ou favorecermos essa competência, haverá repercussões na aquisição da competência comunicativa. Uma melhora na aquisição da competência linguística do professor em formação implicará um desempenho melhor na língua alvo do ensino e, conseqüentemente, seu desempenho poderá contribuir para promover o ensino e a aprendizagem de seus alunos.
- Na sala de aula, a interação tem um papel fundamental em termos de favorecimento de aquisição da língua estrangeira. Portanto, se houver deficiências nessa interação, em concreto no que tange à competência linguística, os aprendizes não terão uma aquisição satisfatória da língua alvo. Os aprendizes poderão ser levados a reproduzir em suas produções as deficiências linguísticas do professor.

- Se o currículo oferece as práticas pedagógicas ao longo do curso e não somente ao final como vem acontecendo, o futuro professor terá mais oportunidades de refletir sobre a relação teoria/ prática, de se aproximar da sua realidade de trabalho mais cedo e de atuar de forma mais consciente no sistema educacional no qual está inserido, consequentemente estará melhor preparado para exercer a sua profissão ao final do curso.

Feitos os esclarecimentos anteriores a respeito do que nos motivou a realizar este estudo e de sua pertinência bem como dos objetivos pretendidos, dos problemas e das hipóteses levantadas, exporemos, a seguir, como organizamos nosso texto.

Este trabalho divide-se em quatro partes e, a seguir, passaremos a sintetizar os principais pontos desenvolvidos em cada uma dessas etapas.

Na primeira parte, qual seja, “Fundamentação Teórica”, apresentamos algumas considerações gerais a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras com a finalidade de fazer uma breve revisão sobre o que dizem ou recomendam esses documentos. Completamos essa apresentação com um breve histórico do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão e apresentamos a sua nova estrutura curricular com o objetivo de contextualizar a temática do nosso estudo.

Após examinar os documentos citados no tópico anterior, centramo-nos nas diferentes concepções de Competência Comunicativa, a partir de Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Bachman (1990) e Almeida Filho (1992). Examinamos também a concepção de Competência Comunicativa segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas - MCER*). Para a Análise de Erros nos apoiamos em Corder (1967), Dulay, Burt e Krashen (1982) e Figueiredo (2004).

Assim, a primeira parte foi dedicada à explanação e discussão dos referenciais teóricos, da legislação, dos documentos oficiais nos quais nos

apoiamos para conduzir a nossa investigação e aspectos que nos interessavam estudar. Essa etapa foi fundamental, pois nos ofereceu as bases para empreendermos nossa análise, apresentada na terceira parte.

Na segunda parte, “Metodologia”, apresentamos, inicialmente, algumas explicações referentes ao procedimento metodológico utilizado no percurso investigativo empreendido, ou seja, a natureza e o objeto da pesquisa. Nesse sentido, elucidamos a respeito dos seguintes aspectos: 1. O modelo adotado, ou seja, o de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, na qual o investigador observa o fenômeno, coleta os dados para em seguida analisá-los e interpretá-los; 2. A descrição tanto do contexto como do perfil dos sujeitos envolvidos na investigação e 3. A descrição dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos de coleta dos dados e análise.

Ressaltamos que na investigação qualitativa, ou ainda, na abordagem etnográfica, o sujeito que interpreta os dados não é neutro e imparcial, pois não busca uma verdade que deseja comprovar por meio de suas experiências. O ambiente natural e a atuação do investigador são fundamentais para a compreensão e para a interpretação do fenômeno observado. Diante disso, o pesquisador recolhe os dados por meio de uma observação direta dos fenômenos ocorridos em uma dada realidade e, posteriormente, formula hipóteses interpretativas sobre o observado e o observável.

Quanto ao contexto de pesquisa, esclarecemos que as observações das aulas de inglês ministradas pelos estagiários – do segundo semestre de 2008, todos graduandos em Letras – foram realizadas no Colégio Universitário, da Universidade Federal do Maranhão e em dois Projetos de Extensão mantidos pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UFMA.

Quanto aos instrumentos empregados para realizar uma pesquisa baseada em procedimentos metodológicos etnográficos e interpretativos, salientamos que coletamos e analisamos os dados por meio de uma triangulação de instrumentos e propusemos uma determinada interpretação para os fenômenos observados ao nosso redor na forma de comentários das aulas observadas e da aplicação dos dois questionários e diversas anotações de campo. Ressaltamos, oportunamente, que não se trata de um estudo

etnográfico de modo restrito, mas que se identifica com alguns procedimentos adotados nesse tipo de investigação, em especial no que tange à triangulação de instrumentos e valor reservado à interpretação dos dados de caráter qualitativo. Daí, portanto, o cunho etnográfico a que nos referimos. Recordamos, ainda, que a proposta de base deste estudo está voltada para a contribuição da análise de erros a um contexto particular de formação inicial de professores, no que se refere à aquisição da competência linguística desses. Nesse ponto, esta investigação se identifica com a proposta etnográfica que considera um dado contexto como foco de sua observação.

Na terceira parte, qual seja a “Análise dos Dados”, optamos por uma análise quantitativa aliada a uma qualitativa e interpretativista. Quanto ao tratamento dos dados, adotamos os seguintes procedimentos: 1. apresentação e considerações dos dados referentes à aplicação do questionário 01; 2. apresentação e análise dos dados recolhidos através da observação e notas das aulas com foco na análise dos erros dos estagiários alvos da pesquisa, com ênfase na sua competência lingüística e no seu agir na prática; 3. cruzamento dos dados obtidos através do questionário 01, com os obtidos através da observação, notas das aulas e do questionário 02 (referente à atuação dos estagiários frente aos erros e à correção).

Vale notar que inserimos algumas tabelas a fim de facilitarmos a visualização dos principais erros identificados e, em seguida, fizemos a análise dos dados, considerando os comentários das aulas observadas, a descrição e explicação sobre os erros cometidos pelos estagiários e as respostas dadas aos dois questionários aplicados. Ainda nesta parte, explicitamos que tanto para empreender a coleta como a análise de dados fomos orientados pelas três perguntas de pesquisa já mencionadas anteriormente. Concluímos a terceira parte com a exposição de algumas interpretações dos fenômenos observados extraídas a partir da análise feita com base nos dados coletados através dos instrumentos já citados.

Na quarta e última parte, “Considerações Finais”, retomamos as perguntas de pesquisa de maneira a sintetizar os resultados que consideramos mais relevantes e, em seguida, apresentamos algumas sugestões para pesquisas futuras baseadas nas reflexões desenvolvidas. Para finalizar,

abordamos as contribuições que nosso estudo pretendeu oferecer para a formação de professores, em especial para os cursos de Letras e Prática de Ensino de Inglês.

Concluímos nosso estudo com a apresentação das referências bibliográficas consultadas para o seu desenvolvimento e, por último, incluímos os seguintes anexos:

- Anexo 01 – Roteiro das observações de aula
- Anexo 02 – Questionário 01
- Anexo 03 – Questionário 02

Com base no exposto ao longo desta Introdução, esperamos ter esclarecido qual foi o nosso percurso investigativo, ter elucidado quanto aos motivos que nos conduziram a empreender nossas reflexões, nossos objetivos, nossa proposta metodológica e procedimentos de coleta e análise.

PARTE 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O contexto de formação de professores

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;

- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Neste sentido, o Governo Federal através do Ministério da Educação elaborou as *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores*. Este documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor, a fim de:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;

- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.
- estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação.

Além disso, busca considerar iniciativas que vêm sendo tomadas no âmbito do Ministério da Educação, seja pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), que, coordenando uma discussão nacional sobre formação de Professores publicou os Referenciais para a Formação de Professores, seja pela Secretaria de Ensino Superior – SESu – que desencadeou em dezembro de 1997, com a contribuição das comissões de Especialistas e de Grupo Tarefa especial¹, no tocante à formação de professores, um processo de revisão da Graduação, com a finalidade de subsidiar o Conselho Nacional de Educação na tarefa de instituir diretrizes curriculares nacionais para os diferentes cursos. O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu,

consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o do Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. Neste modelo o aluno fazia o Bacharelado em três anos e ao término deste, cursava mais um ano complementar, com disciplinas didáticas que lhe certificava o grau de licenciado, podendo, desta forma, exercer a profissão de professor, aproveitando o curso inicial de bacharelado.

O perfil do professor no novo paradigma educacional reflete um profissional atento ao trabalho de sala de aula que, ao contrário daquele que chegava à escola com respostas prontas, constrói/desconstrói o conhecimento com seus alunos no dia-a-dia. Em síntese: um professor reflexivo e autônomo.

Com o professor de Letras não é diferente – afinal, ele é um profissional da educação – e necessita de dividir com seus alunos novos conhecimentos, respeitando suas diferenças, agindo de forma crítica. Além disso, é ele quem vai estar na base de formação desses novos professores, auxiliando-os no desenvolvimento de suas competências e saberes didático-pedagógicos.

O que dizem os documentos oficiais sobre a formação do profissional de Letras? Como o currículo do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, instituição objeto de nossa pesquisa, delineia o novo perfil desse profissional? Essas questões orientarão nossa reflexão ao longo do próximo tópico.

1.1.1 Formação inicial de professores: o papel do curso de Licenciatura e o Estágio Supervisionado.

Por ser uma tarefa acadêmica, compete aos profissionais dos cursos superiores de Letras proporcionar e favorecer não somente a competência

comunicativa da língua alvo, como também contribuir, de maneira efetiva, para a aquisição de uma competência metodológica baseada numa formação didático-pedagógica e cidadã, alicerçada na aquisição de competências e saberes específicos do professor de línguas. A formação intelectual do profissional de Letras, antes de ser uma questão de ordem conteudística, está ligada ao posicionamento crítico do profissional quanto a sua atuação, a sua sensibilidade para a autonomia e para a reflexão. Neste sentido, para Marcuschi (2004), o intelectual não se caracteriza pela posse de um grande cabedal de conhecimentos, mas, sim, por sua capacidade de ação autônoma, crítica e ética com o saber de que dispõe a partir da vivência que construiu em sociedade.

Diante disso, há que se pensar em um Curso de Letras dinâmico, durante o qual seja estimulada nos alunos (futuros professores) a curiosidade permanente de buscar conhecimentos novos, de pensar modos pedagógicos, de prestar atenção às novas tecnologias. Cagliari (1989) ressalta questões ligadas às diversas teorias linguísticas que precisam integrar o repertório de conhecimento do professor, a fim de que este possa contribuir para a melhoria ou mudança da face do ensino. Cita, por exemplo, o conhecimento das variedades dialetais que os alunos apresentam, sejam elas históricas, geográficas, sociais e/ou estilísticas, pois o profissional de Letras precisa saber lidar com as variações. Isso porque, ao conduzir seus alunos ao conhecimento das variedades linguísticas, contribuirá para que eles compreendam seus mundos e os alheios e se dêem conta de que a cultura (e/ou sabedoria) não é privilégio de quem fala a norma culta.

Em algumas orientações advindas da Linguística tem-se insistido na idéia de que é preciso selecionar com cuidado os conteúdos linguísticos a serem trabalhados na prática de sala de aula. Defende-se uma comunhão equilibrada entre as modalidades oral e escrita da língua e enfatiza-se a importância de se considerar oralidade e letramento como práticas sociais e de se promover um estudo crítico sobre a linguagem.

Conforme Fairclough (1992), estudar criticamente a linguagem pode revelar como esta mantém ou muda as relações de poder na sociedade. Sob este prisma, o linguista pode auxiliar o ser humano a tomar consciência do

modo como a linguagem contribui para o domínio social. Destaca-se a idéia de uma conscientização “crítica”, o proceder de uma análise “crítica” do discurso, de uma avaliação “crítica”, de uma pedagogia “crítica”. É, portanto, nesse contexto que se inscrevem os direcionamentos pedagógicos necessários ao profissional do século XXI.

Quando se fala em “pedagogia crítica”, investe-se na perspectiva de um ensino crítico, que vise transformar a sala de aula num microcosmo de um mundo cultural e social maior. Um microcosmo que, além de reflexão, consiga contribuir para mudar o mundo. Nesse sentido, instaura-se uma perspectiva que intima o professor a buscar com equilíbrio a valorização do conhecimento que o aluno já traz para a sala de aula e o desafio de lhes apresentar o “novo”, percebendo suas necessidades e, principalmente, dando sentido às suas histórias. (KRASHEN, 1988)

Segundo Bohn (2005), no novo paradigma o observador aproxima-se do objeto, participando dele e o recria através de sua percepção. O professor não tem mais respostas prontas, pois tem perguntas a serem respondidas, verdades a serem construídas e desconstruídas. Há convergências, mas não certezas, uma vez que o definitivo perde a estabilidade. Os consensos passam a ser estabelecidos através da conversação e do diálogo, com base na proposta do dialogismo na qual o meu discurso inscreve-se e se interpreta na interdiscursividade do outro (BAKHTIN, 2002). Portanto, dessa óptica, a inovação no ensinar e no aprender exige a des(re)construção da própria noção de aprendente, sua relação com o objeto e do papel do professor.

Portanto, formar esse professor crítico e reflexivo de línguas, tanto no que se refere à sua aquisição das competências comunicativas e saberes, quanto à sua capacitação metodológica e didático-pedagógica, é responsabilidade nossa como professores universitários dos cursos de Licenciatura em Letras.

A tendência atual de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas seja no Brasil ou no exterior, tem apontado como foco de estudo a sala de aula, direcionando-se por uma mudança de perspectiva quanto à questão da formação de professores de línguas, que, tradicionalmente, estabelece indicações de como proceder em sala de aula, enfatizando apenas aspectos

relativos à competência linguística do aluno-professor (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991).

No contexto nacional, temos assistido, desde a década passada, a um intenso desenvolvimento de propostas, dentro da Linguística Aplicada, voltadas ao paradigma de formação de professores reflexivos, no qual questões como a abordagem de ensino, a reflexão coletivamente construída, a pesquisa-ação, a cultura de aprender e o ensino comunicativo de línguas são alguns dos traços investigativos que contribuem para a interpretação da atividade do profissional de línguas em formação – pré-serviço ou em serviço – e para a construção de um corpo teórico coerente dentro desse terreno de idéias.

Tendo em vista o exposto, já não é mais possível, em meio às profundas e constantes mudanças no mundo globalizado, o exercício profissional homogêneo do graduado. Antes, deve se voltar ao desenvolvimento de competências de longo prazo, construindo sua relação com o conhecimento que conduza à ação e à leitura crítica sobre sua fundamentação. Visa-se, deste modo, conforme o XVII ForGrad - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Manaus, 2004, p.12:

propiciar o domínio sobre os modos de produção do saber e estabelecer uma base sólida para a aquisição contínua de conhecimentos específicos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a habilidade de aprender e recriar permanentemente.

A graduação deve reafirmar seu papel de formação técnica, científica e política, transformando-se, sobretudo, em instância promotora da cultura. Constrói-se, assim, efetivamente, a cidadania, embasada num humanismo renovado.

Nesse contexto, delineia-se um novo papel para a ação docente que como se sugere no XVII ForGrad - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Manaus, 2004, p.26:

perde a aura do “espírito de cátedra”, centralizado na autonomia decisória do professor sobre conteúdos e práticas a serem desenvolvidos no curso, que vêm fragmentando, de forma inevitável, o processo de aprendizagem dos discentes.

A sala de aula, sob esse prisma, passa a ser um ambiente de aprendizagem efetiva, iluminado pela pesquisa, em que se verifica a busca constante da resolução de problemas com os alunos, e não a apresentação, pura e simples, de suas soluções pelo professor.

O mesmo se constata em relação ao corpo discente, não mais mero consumidor do conhecimento transmitido, agora substituído pelo discente ativo que, desde os anos iniciais de sua vida acadêmica, se insere no espaço de construção em que se desenvolve a síntese entre teoria e prática.

O graduado em Letras deverá estar apto a compreender as diferenças que compõem a rede social em que está inserido; diferenças que se situam no plano linguístico, social e cultural e que pluralizam o exercício profissional do licenciado.

O Licenciado em Letras, segundo essa nova perspectiva de formação do graduado, estará habilitado a atuar em áreas profissionais ligadas ao ensino da língua materna, em assessorias técnicas como revisor de textos, crítico literário, dentre outras áreas relacionadas às línguas e literaturas, podendo ainda participar de atividades profissionais envolvendo serviços editoriais (tradução, edições escolares), bem como em projetos relacionados ao estudo e aproveitamento de materiais linguístico-literários, para fins socioculturais. Também estará habilitado a atuar como Professor de Português e Literaturas de Língua Portuguesa e/ou como Professor de Língua Estrangeira (Inglês, Francês e Espanhol) e respectivas Literaturas, no Ensino Fundamental e Médio, em instituições públicas e privadas. Poderá, ainda, trabalhar com o ensino de português para falantes de outras línguas, em áreas ligadas ao ensino de língua portuguesa e/ou estrangeira, além de atuar no ensino superior, mediante curso de pós-graduação.

Com a nova proposta para o Estágio Curricular Supervisionado, construída com base na Resolução N° CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, constata-se que o desenvolvimento de atividades de caráter prático deverá compor o período de integralização do curso voltado para a articulação indissolúvel entre teoria e prática. Na proposição de uma Política Nacional de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad), em Manaus – AM, de 16 a 19 de maio de 2004, evidencia-se o reforço dessa idéia. Assim,

o princípio pedagógico da indissociabilidade requer, portanto, a articulação entre a teoria e a prática, assim como a consciência do corpo discente acerca da responsabilidade em relação ao seu processo de formação profissional.

O lugar da prática educativa na formação do profissional da educação tem se constituído em um dos principais temas e desafios no debate contemporâneo sobre essa formação. Inúmeras experiências, estudos, propostas e reflexões vêm sendo construídas e socializadas, de modo a repensar os modelos de formação docente existentes.

No âmbito das Diretrizes Curriculares para a formação de professores, a prática educativa tem sido colocada como componente curricular que deve nortear e se fazer presente ao longo de todo o curso. Nesse sentido, ela deixa de ser tomada apenas como momento pontual no final do processo formativo e traduzida, basicamente, nas atividades de estágio. Ao contrário, essa prática passa a ser tomada e a se configurar como espaço de formação acadêmica e científica porque se constitui, essencialmente, em espaço de formação humana.

Esse lugar e significado da prática educativa na formação do educador ultrapassam aquelas visões utilitárias, fragmentadas e reducionistas da prática, indo além do pragmatismo. Nessa perspectiva, assume especial destaque a compreensão do fazer pedagógico mediado pela reflexão e fundamentação teórica que se constrói e reconstrói na atuação do educador.

Além disso, aponta por um lado para a necessidade de se repensar o trabalho desenvolvido nos cursos de formação do professor no sentido de se construírem novos modelos e práticas formativas que privilegiem o trabalho coletivo e interdisciplinar. Por outro lado, implica, também, aprofundar o diálogo entre as instituições formadoras e as instituições de ensino, numa relação de interação, complementaridade e enriquecimento mútuo.

Todos esses elementos demarcam a centralidade que o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino assumem enquanto componentes curriculares nos cursos de formação dos profissionais da educação. Isso porque esses componentes poderão dar uma importante contribuição no

sentido de as instituições formadoras responderem às novas demandas colocadas pelos novos tempos.

As Diretrizes Curriculares para a formação de professores desencadearam mudanças substanciais no contexto das licenciaturas, estabelecendo uma nova configuração em relação à localização e à carga horária do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino, na organização geral dos diferentes currículos da Licenciatura.

Historicamente, estes componentes curriculares estiveram presentes nas discussões sobre a formação docente, dada a sua importância no processo de aproximação do futuro profissional à sua realidade de trabalho. A experiência do Estágio e da Prática de Ensino, somente no último ano do curso, promoveu uma dicotomia equivocada entre a dimensão teórica e prática da formação docente. Nesta perspectiva, o Estágio e a Prática de Ensino assumem uma natureza instrumental e técnica desprovida dos fundamentos teóricos que deveriam permear o seu desenvolvimento.

Romper com esse paradigma dicotomizador exige um novo enfoque e uma nova postura dos profissionais estudiosos que atuam nesta área, no sentido de propiciar a compreensão dos fundamentos epistemológicos que a constituem. É preciso entender esse campo de saber enquanto *práxis*, resultante da inter-relação entre a dimensão teórica e prática da formação.

Em decorrência de entendimentos equivocados acerca dos pressupostos acima, o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, geralmente são tratados como “terra de ninguém”, isto é, qualquer profissional está apto a atuar. O que explica o fato de que, frequentemente, essas atividades são assumidas por professores substitutos ou provisórios, que só estão de passagem nas instituições de ensino superior. Este procedimento desencadeia a falta de um trabalho articulado com as demais disciplinas do Curso, sistematizado e contínuo, comprometendo também a produção acadêmica da área.

O Estágio e a Prática enquanto campos de saber necessitam de ações e reflexões que sistematizem o pensamento na área, produzindo, assim, um novo sentido epistemológico e prático na formação inicial de professores. É importante salientar que atualmente mudanças estão ocorrendo no Curso de

Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em razão da transição entre o currículo herdado da legislação vigente desde 1969 e o novo currículo, que corresponde às atuais Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores e que já começou a ser implantado gradativamente.

No próximo tópico, trataremos dos documentos oficiais e sua relação com a formação de professores, tendo em vista ampliar a reflexão desenvolvida ao longo desta seção.

1.1.2 Os documentos oficiais e a formação de professores

1.1.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

A preocupação com a formação inicial de professores assim como com o ensino de línguas estrangeiras tem sido uma constante no âmbito educacional, a ponto de já há muito tempo ter se tornado um problema governamental e objeto de estudo de diferentes pesquisas. O número crescente de trabalhos sobre a formação de professores de línguas comprova a inquietação de pesquisadores da área de ensino em entender como os futuros profissionais estão sendo preparados.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), Lei 9394/96, visando restaurar a relevância da aprendizagem de línguas estrangeiras, estabelece em seu Art.26. § 5º:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Apesar de toda a polêmica de que foi alvo, a LDB contém princípios da maior importância para a educação brasileira e permite inovações que poderão

dar um grande salto qualitativo no sistema educacional, tais como: a flexibilidade curricular, a valorização do professor, a garantia de recursos financeiros para a educação, etc.

Quanto à formação de professores, a LDB no seu Art.63, estabelece que cabe aos institutos superiores de educação manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

1.1.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Dois anos após a promulgação da LDB, e como decorrência dela, foram propostos pelo Ministério da Educação (doravante MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), para o Ensino Fundamental e Médio, com a finalidade de aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro, permitindo ao aluno o acesso a um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da sua cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira conformam um documento que pretende fomentar a reflexão crítica na área e procura considerar a multiplicidade de contextos em que ocorre a educação em língua estrangeira. Tem como um dos objetivos o engajamento discursivo do aprendiz de modo que o conhecimento da língua estrangeira possa fazê-lo ter consciência de seu papel no espaço social em que vive. O envolvimento dos professores de línguas estrangeiras em discussões sobre os princípios dos PCN é tarefa central para que o documento possa surtir efeito nos vários níveis da educação brasileira.

É preciso, portanto, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora. Para que isso seja possível, é necessário que o professor aprenda a refletir sobre sua prática de forma sistemática. É esta reflexão que vai gerar massa crítica na comunidade de professores de que participa, levando ao desenvolvimento na profissão.

É por esse motivo que os cursos de formação ou de formação continuada de professores de Língua Estrangeira têm sido cada vez mais entendidos como contextos para a reflexão por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação, na perspectiva de uma formação de professores como agentes reflexivos e decisórios.

1.1.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras

Com vistas à melhoria do ensino universitário, o Ministério da Educação (MEC) apresentou propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares de cada Curso de Graduação. Nestas propostas se consideram os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mundo do trabalho e nas condições de exercício profissional. A Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras que a área de Letras “abrigada nas Ciências Humanas deve pôr em relevo e entende a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” e, sendo assim, deve apresentar estruturas flexíveis que

facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação.

Outro ponto a ser ressaltado, diz respeito ao conceito de currículo, que deve ser ampliado para que possa, de fato, ser concebido como construção cultural que promova a aquisição do saber de maneira articulada. Para tanto, faz-se necessária a flexibilização curricular, entendida como quer o Parecer CNE/CES 492 de 03/04/2001 como:

a possibilidade de: eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso; utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

No item denominado “Conteúdos Curriculares”, nas Diretrizes Curriculares se ressalta a necessidade de integração entre os conteúdos caracterizadores básicos do Curso de Letras e os conteúdos caracterizadores da formação profissional, desarticulados no currículo vigente. Deste modo, toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades para o pleno exercício da profissão deve incluir:

Estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos Colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

Ainda conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura (competência linguística), funcionamento (competência pragmática) e manifestações culturais, além de

ter consciência das variedades linguísticas e culturais (competência sociolinguística).

Sendo assim, o graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa e/ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho já existente na região e com capacidade de desenvolver novos mercados;
- percepção de diferentes contextos interculturais, para que possa atuar em tais contextos com competência, responsabilidade e consciência crítica;
- utilização dos recursos da informática e de materiais de apoio inovadores;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Ainda segundo o documento do Ministério da Educação e Cultura, o resultado do processo de aprendizagem deverá ser a concretização de uma formação de profissional que, além da base específica consolidada, habilite esse professor a atuar, de maneira interdisciplinar, em áreas afins. Deverá desenvolver, igualmente, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá de modo análogo, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Conforme podemos observar, diante das mudanças pelas quais a sociedade tem passado, as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais apresentadas pelo MEC para o curso de Letras visam a tornar o profissional apto para o mercado de trabalho a partir do desenvolvimento de inúmeras competências e habilidades que lhe possibilitarão uma incursão por diversas áreas, seja como professor pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de textos, roteirista, secretário, assessor cultural, áreas que lhe proporcionarão uma visão de pluralidade. Essa pluralidade lhe dará ainda uma visão de diferentes contextos interculturais, essencial para uma percepção da realidade em toda sua heterogeneidade.

Essas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais têm, realmente, eficácia nos cursos de Letras, isto é, os cursos de Letras têm uma estrutura para formar esse profissional? Levando em conta que o nosso foco de estudo são formandos de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), apresentamos a seguir o Currículo do curso e observamos em que medida ele se aproxima da proposta do MEC.

1.1.3 O Currículo do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão

1.1.3.1 Histórico do Curso de Letras

O atual Curso de Letras, um dos mais antigos cursos da UFMA, foi criado através do Decreto 32.606/53, de 23 de abril de 1953, (DOU 28.04.53), e reconhecido através do Decreto 39.663, de 28 de julho de 1956. Sua origem remonta à antiga Faculdade de Filosofia de São Luís, como resultado de um conjunto de esforços da Academia Maranhense de Letras, Fundação Paulo Ramos e Arquidiocese de São Luís.

A estrutura curricular do curso foi constituída por um Currículo Mínimo normatizado pela Resolução S/Nº/62-CFE de 19.10.62, Parecer Nº. 283/62-CFE. A seguir, foi constituído por Currículo Pleno, regulamentado pelas seguintes Resoluções: Resolução Nº. 09/86-CONSUN, de 25.05.86; Resoluções Nº. 01/90, Nº. 06 e, 07/93 e 09/94 - CONSUN.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, originariamente funcionavam as áreas de Letras Neolatinas e Anglo-Germânicas, com duas habilitações: Licenciatura (quatro anos) e Bacharelado (três anos) que concentravam a princípio as línguas francesa, inglesa, espanhola, latina e portuguesa e, mais tarde, foi incluída a italiana. Posteriormente, com a criação do Curso de Letras Modernas, passou a ser oferecida apenas a modalidade de Licenciatura.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras deu origem mais tarde à Fundação Universidade do Maranhão, ocasião em que foi criado o Instituto de Letras, Artes e Comunicações (ILA), ao qual foi incorporado posteriormente os Cursos de Desenho Industrial e Desenho Licenciatura.

O Curso de Letras compreendia o Departamento de Estudos Luso-brasileiros (DELB) e o Departamento de Letras (DEL). Mais tarde, já no espaço físico do Campus, no Bacanga, com a criação dos Centros Acadêmicos, houve a junção dos dois Departamentos em um só, o atual Departamento de Letras (DELER) o qual passou a integrar juntamente com o Curso de Letras, o Centro de Estudos Básicos, hoje Centro de Ciências Humanas.

1.1.3.2 O atual Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão

Atualmente, o Curso de Letras da UFMA é oferecido somente na modalidade Licenciatura plena, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas e uma língua estrangeira (inglês, francês ou espanhol) com suas respectivas literaturas.

Entretanto, em face de uma pesquisa prévia, realizada com atuais estudantes universitários e egressos em que lhes foi solicitado que opinassem sobre o Curso de Letras e a proposta de reforma curricular, com a criação do Projeto Político Pedagógico do Curso, constatou-se que a re-inserção no Curso de Letras da modalidade Bacharelado deveria ser repensada, uma vez que um número significativo de discentes, cerca de 45%, manifestou não se interessar pela Licenciatura, visto que não pretendem ser professores.

O Curso de Letras, como já dissemos, é um dos mais antigos da Universidade Federal do Maranhão. Desde sua criação, poucas foram as mudanças, alterações ou acréscimos realizados na organização curricular. A grande mudança se deu quando da extinção da modalidade Bacharelado, por ocasião da criação do Curso de Letras Modernas para o oferecimento exclusivo da modalidade Licenciatura, atualmente em vigor.

Com a finalidade de satisfazer a comunidade universitária, que reclama por uma formação mais ampla que implique atuação dinâmica do profissional de Letras no mercado de trabalho, hoje altamente globalizado, foi proposta a construção do Projeto Político Pedagógico do Curso, face às exigências da Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.

Tendo sido ouvida a comunidade universitária no tocante às expectativas quanto ao Curso de Letras, à criação do Projeto Político Pedagógico e quanto à reorganização curricular, chegou-se aos seguintes resultados: a grande maioria dos entrevistados, cerca de 90%, alunos regulares e egressos do Curso de Letras, considera que o curso, nos moldes como está sendo oferecido, não atende às solicitações do mercado, tendo sido apresentada como uma das causas principais a defasagem do atual currículo.

Dentre as possibilidades profissionais para o graduado em Letras, as mais citadas foram a de tradutor, a de revisor de texto e a de professor de

língua estrangeira, o que confirma a necessidade de reimplantação do Bacharelado.

Pode-se, então, afirmar que o curso de graduação em Letras da UFMA, para que possa inserir seus profissionais na dinâmica econômica e social do mundo globalizado, necessita ser sustentado, em suas bases, pelo Projeto Pedagógico, que constitui o fundamento da gestão acadêmica do curso. Todas as ações e decisões no âmbito da graduação em Letras deverão ter, como ponto de referência, seu projeto pedagógico, configurando deste modo a identidade do curso.

Dentre os objetivos do curso, está o de oferecer aos licenciados uma formação de caráter humanístico e conhecimento linguístico-cultural, de modo a possibilitar aos seus egressos uma atuação contínua na dinâmica do ensino de línguas e na qualidade da produção científico-literária no contexto educacional, formando profissionais aptos a atuar interdisciplinarmente na área de Letras e em áreas afins, conscientes da necessidade da formação continuada para o bom desempenho profissional.

São ainda objetivos do Curso:

- capacitar o alunado do curso de Letras, de modo a possibilitar-lhe uma formação competente, para a resolução de problemas, a tomada de decisões e a liderança;
- propiciar uma fundamentação sólida na área de Letras, para que o Licenciado possa lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, oral e escrita, e possa atuar interdisciplinarmente no contexto em que se insere;
- possibilitar a formação específica do Licenciado em Letras, segundo a habilitação pretendida.

Segundo o novo currículo, o profissional de Letras deve ter o seguinte perfil:

- a) satisfazer as exigências da sociedade contemporânea, no que diz respeito a sua atuação no mercado de trabalho;
- b) ser capaz de manusear, de forma crítica, as diferentes linguagens, sobretudo nos contextos oral e escrito, de forma a

assimilar dialeticamente os valores culturais; além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais;

- c) saber utilizar estratégias de solução de problemas, no contexto da diversidade/heterogeneidade do conhecimento, com vistas a atender as novas demandas sociais;
- d) ser capaz de refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno linguístico-literário, à luz de diferentes teorias;
- e) estar apto a promover a articulação intrínseca entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente;
- f) ser capaz de atuar no campo da interdisciplinaridade, promovendo diálogo constante entre áreas afins, não perdendo de vista o compromisso indispensável com a ética, com a responsabilidade social e educacional.

Para a formação do graduado em Letras foram levadas em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, bem como as necessidades do mercado de trabalho, que requer uma formação profissional de visão holística.

O graduado em Letras, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira moderna, na modalidade de Licenciatura, deverá ter desenvolvido, durante sua formação acadêmica – teórica e prática, diferentes competências e habilidades que demonstrem o domínio da(s) língua(s) estudada(s) e sua(s) cultura(s) e o capacitem para atuar como professor, gestor, pesquisador, crítico literário, revisor de texto, entre outras atividades, com competência e postura necessárias à construção da cidadania.

Objetiva-se formar profissionais com fundamentação sólida na área de Letras, mas também aptos a atuar interdisciplinarmente em outras áreas, conscientes da necessidade da formação continuada para o bom desempenho profissional.

Do graduado de Letras espera-se que tenha desenvolvido, ao longo de sua formação universitária, capacidade de resolver problemas, tomar decisões, demonstrar liderança, trabalhar em equipe e saber articular e articular-se com a

multiplicidade de saberes que compõem a sua formação, tendo sempre em vista o compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com a sua atuação como profissional de Letras.

O Curso de Letras deve, portanto, contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades em conformidade com as diretrizes Curriculares Nacionais já citadas anteriormente.

Visando à integração entre as diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar e intervencionista, recorre-se à educação participativa – aquela que viabiliza o compromisso e a criatividade dos professores envolvidos com o estágio e destes com os alunos e de todos com a escola-campo de atuação.

Com base nesse contexto, a prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, componente curricular obrigatório da formação do aluno de Licenciatura, conforme Parecer nº. 28, de 02 de outubro de 2001 e Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (tal Parecer e Resolução propõem 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, e 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso), é concebida como eixo articulador e integrador das relações entre teoria e prática. A formação se caracteriza, portanto, como prática e teórica, desenvolvida por meio de processos educativos sequenciados e totalizadores.

Conformando importante significado na formação do professor, o contexto relacional teórico-prático direciona para a transformação do sentido no conceito de unidade, na medida em que a teoria e a prática se encontram intimamente relacionadas, e não simplesmente justapostas ou dissociadas.

Em vista disso, concebe-se o estágio como o *locus* privilegiado para a geração da identidade profissional, construída sistematicamente, dado o desenvolvimento, em situações e atividades de aprendizagem, de uma atuação vivenciada de modo reflexivo e crítico. A finalidade do estágio, em síntese, é a de aproximar o aluno da realidade concreta em que atuará em sala de aula, colocando-o em contato com a organização escolar e com as relações sociais que na escola se travam, com vistas à melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Para a consecução dessa prática pedagógica no âmbito do estágio, é necessário que o professor supervisor tente definir claramente, para si mesmo, a sua concepção de professor em suas relações político-sociais e em relação às condições profissionais que a classe docente enfrenta atualmente. É mister, portanto, que o professor-supervisor, em consonância com o perfil de licenciado traçado pelo curso, tenha bem claro o tipo de professor que ele pretende contribuir para formar.

Sendo um componente curricular fundamental da formação de educadores, as práticas pedagógicas e o estágio devem ser um dos eixos de integração do processo de observação, reflexão, análise e experimentação desde o início do Curso. No caso do Curso de Letras da UFMA, as práticas pedagógicas serão experienciadas a partir do 3º período letivo e o estágio supervisionado a partir do 7º período, ressaltando-se que desde o início do Curso, a prática permeará a formação dos licenciados em Letras: no interior das disciplinas que constituem os componentes curriculares, em tempo e espaços curriculares específicos, no sentido de promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, colaborando, assim, para a construção do conhecimento profissional.

As Práticas Pedagógicas estão direcionadas para as três habilitações: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas; Língua Estrangeira e respectivas Literaturas; Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e respectivas Literaturas. Serão vivenciadas a partir do 3º período, estendendo-se até o 6º período do Curso, conforme discriminação a seguir:

- 1) No **3º Período** será oferecida a disciplina **Diagnóstico da Comunidade Escolar**, perfazendo 90 (noventa) horas, os alunos farão visitas a escolas que possuem o Ensino Fundamental e Médio, a fim de que possam coletar dados que contribuam para a sua reflexão sobre a realidade educacional. Elementos que devem ser analisados:

- A comunidade em que se insere a escola: levantar um breve histórico do bairro; caracterizar o nível socioeconômico do bairro; caracterizar seus moradores.

- A escola e seus profissionais: levantar um breve histórico da escola; explicitar a Entidade que mantém a escola; explicitar o sistema de administração adotado, se participativo ou não-participativo; levantar os serviços oferecidos (médico, merenda, etc.); levantar recursos materiais e recursos humanos (qualificação, tipo de contrato, tempo de serviço, etc.).

Para fins de avaliação, o aluno deverá elaborar uma síntese do trabalho realizado, para que seja socializado não só com os professores do período, mas com o professor orientador e com alguns elementos da escola-campo de atuação do graduando.

2) No **4º Período** será oferecida a disciplina **Organização do Trabalho Pedagógico**, perfazendo 120 (cento e vinte) horas, o aluno deverá pesquisar e analisar o Projeto Pedagógico da escola, tendo em vista a reflexão sobre a concepção político-filosófica desta. Na oportunidade, deverão ser analisados:

- filosofia: que tipo de homem e profissional a escola pretende formar;
- objetivo geral da escola: que tipo de educação se torna necessária para que se promova a formação desse homem;
- concepção de currículo: programa x prática social;
- metodologia(s) utilizada(s) no trabalho pedagógico;
- proposta de avaliação.

Para fins de avaliação, o aluno deverá proceder como o que foi realizado no período anterior.

3) No **5º Período** será oferecida a disciplina **Aproximação com a Prática**, perfazendo 120 (cento e vinte) horas, o aluno deverá se aproximar mais da escola-campo, a fim de investigar suas necessidades que possam ser objeto de estudo e trabalho, priorizando sua área de conhecimento. Tal atividade terá como resultado um Projeto de atuação, elaborado a partir da pesquisa,

análise e reflexão sobre a atuação do professor em sala de aula, abordando a relação professor x aluno x objeto do conhecimento. Esse Projeto servirá como instrumento de avaliação do estagiário, ao final do período.

- 4) No **6º Período** será oferecida a disciplina **Intervenção na Realidade Escolar**, perfazendo 90 (noventa) horas, o aluno deverá aplicar o Projeto construído quando de sua aproximação com a prática, em função das necessidades da escola-campo ou de seu próprio interesse. Todas as atividades desenvolvidas nesse período deverão estar voltadas para o Ensino Fundamental e Médio. Para fins de avaliação, o aluno elaborará relatórios que serão socializados em seminários organizados pelos estagiários sob a orientação do docente.

O Estágio Curricular será realizado nos 7º e 8º períodos, considerando as peculiaridades de cada habilitação.

Para a habilitação em **Língua Portuguesa** e respectivas **Literaturas**, temos:

- 1) No **7º período** na área de **Língua Portuguesa**, perfazendo 180 (cento e oitenta) horas, o estagiário será acompanhado e avaliado em função de seu desempenho na prática docente de Língua Portuguesa, na escola-campo com a qual manteve contato e na qual desenvolveu atividades desde o 3º período. Nesta etapa, o foco de atuação será o Ensino Fundamental.
- 2) No **8º período** na área de **Língua Portuguesa e Respektivas Literaturas**, perfazendo 225 (duzentos e vinte e cinco) horas, o estagiário será acompanhado e avaliado em função de seu desempenho na prática docente de Língua Portuguesa (90 h) e Literaturas de Língua Portuguesa (135 h), na escola-campo com a

qual manteve contato e na qual desenvolveu atividades desde o 3º período. Nesta etapa, o foco de atuação será o Ensino Médio.

Para a habilitação em **Língua Estrangeira** e respectivas **Literaturas**, temos:

- 1) No **7º período** na área de **Língua Estrangeira (Francês ou Espanhol ou Inglês)**, perfazendo 180 (cento e oitenta) horas, o estagiário será acompanhado e avaliado em função de seu desempenho na prática docente de Língua Estrangeira, na escola-campo com a qual manteve contato e na qual desenvolveu atividades desde o 3º período. Nesta etapa, o foco de atuação será o Ensino Fundamental.
- 2) No **8º período** na área de **Língua Estrangeira (Francês ou Espanhol ou Inglês)**, perfazendo 225 (duzentos e vinte e cinco) horas, o estagiário será acompanhado e avaliado em função de seu desempenho na prática docente de Língua Estrangeira (135h) e respectivas literaturas (90h), na escola-campo com a qual manteve contato e na qual desenvolveu atividades desde o 3º período. Nesta etapa, o foco de atuação será o Ensino Médio.

Para a habilitação em **Língua Portuguesa, Língua Estrangeira** e respectivas **Literaturas**, temos:

- 1) No **7º período** na área de **Língua Estrangeira (Francês ou Espanhol ou Inglês)**, perfazendo 45 (quarenta e cinco) horas, o estagiário será acompanhado e avaliado em função de seu desempenho na prática docente de Língua Estrangeira, na escola-campo com a qual manteve contato e na qual desenvolveu atividades desde o 3º período. Nesta etapa, o foco de atuação será o Ensino Fundamental. Na área de **Língua Portuguesa**, perfazendo 90 (noventa) horas, o estagiário será acompanhado e avaliado em função de seu desempenho na prática docente de

Língua Portuguesa, na escola-campo com a qual manteve contato e na qual desenvolveu atividades desde o 3º período. Nesta etapa final, o foco de atuação será o Ensino Fundamental.

- 2) No **8º período** na área de **Língua Estrangeira (Francês ou Espanhol ou Inglês)**, perfazendo 90 (noventa) horas, o estagiário será acompanhado e avaliado em função de seu desempenho na prática docente de Língua Estrangeira e respectiva Literatura, na escola-campo com a qual manteve contato e na qual desenvolveu atividades desde o 3º período. Nesta etapa, o foco de atuação será o Ensino Médio. Na área de **Língua Portuguesa**, perfazendo 180 (cento e oitenta) horas, o estagiário será acompanhado e avaliado em função de seu desempenho na prática docente de Língua Portuguesa e respectiva Literatura, na escola-campo com a qual manteve contato e na qual desenvolveu atividades desde o 3º período. Nesta etapa final, o foco de atuação será o Ensino Médio.

A estrutura curricular do curso está organizada em sistema de créditos, regime semestral, turno de funcionamento matutino, carga horária distribuída em períodos letivos por habilitação.

Para a habilitação em **Língua Portuguesa** e respectivas **Literaturas**, os prazos para a integralização curricular correspondem o tempo médio em 08 (oito) semestres e o tempo máximo em 12 (doze) semestres letivos. A carga horária total é de 3.165 horas equivalentes a 134 créditos, assim distribuídos:

Conteúdo	CH	CR
Núcleo de Fundamentação de Formação Básica	840	42
Núcleo de Fundamentação de Formação Profissional:		
Formação Específica	1.365	48
Formação Pedagógica	750	30
Atividades complementares	210	14
TOTAL	3.165	134

Para a habilitação em **Língua Estrangeira** e respectivas **Literaturas**, os prazos para a integralização curricular correspondem o tempo médio em 08 (oito) semestres e o tempo máximo em 12 (doze) semestres letivos. A carga horária total é de 3.165 horas equivalentes a 134 créditos, assim distribuídos:

Conteúdo	CH	CR
Núcleo de Fundamentação de Formação Básica	840	42
Núcleo de Fundamentação de Formação Profissional:		
Formação Específica	1.365	48
Formação Pedagógica	750	30
Atividades complementares	210	14
TOTAL	3165	134

Para a habilitação em **Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e respectivas Literaturas**, os prazos para a integralização curricular da habilitação correspondem o tempo médio em 09 (nove) semestres e o tempo máximo em 13 (treze) semestres letivos. A carga horária total do curso é de 3.765 horas equivalentes a 164 créditos, assim distribuídos:

Conteúdo	CH	CR
Núcleo de Fundamentação de Formação Básica	840	42
Núcleo de Fundamentação de Formação Profissional:		
Formação Específica	1.965	78
Formação Pedagógica	750	30
Atividades complementares	210	14
TOTAL	3.765	164

A matriz curricular está organizada por período letivo em cada habilitação, conforme discriminado abaixo:

Para a habilitação em **Língua Portuguesa** e respectivas **Literaturas**

1º Período		5º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Informática Aplicada à Educação	30	Aproximação com a Prática	120
Introdução à Pesquisa	60	Libras	30
Língua Estrangeira Interação Comunicativa I	60	Língua Portuguesa V	60
Língua Portuguesa I	60	Linguística V	60
Linguística I	60	Literatura de Língua Portuguesa- Prosa II	60
Prática de Leitura	30	Literatura Infante Juvenil	30
Prática de Produção de Textos	30	Tópicos de Tradução	30
Teoria da Literatura I	60		
Total	390	Total	390
2º Período		6º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Latim I	60	Filologia	60
Língua Estrangeira Interação Comunicativa II	60	Intervenção na Realidade Escolar	90
Língua Portuguesa II	60	Linguística VI	60
Linguística II	60	Literatura de Língua Portuguesa- Poesia I	60
Organização da Educação Brasileira	60	Literatura de Língua Portuguesa- Teatro	60
Psicologia da Educação I	60		
Teoria da Literatura II	60		
Total	420	Total	330
3º Período		7º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Diagnóstico da Comunidade Escolar	90	Estágio Supervisionado/Língua Portuguesa (EF)	180
Didática I	60	Estudos Literários Maranhenses	60
Latim II	60	Literatura de Língua Portuguesa/Poesia II	60
Língua Portuguesa III	60	Monografia	60
Linguística III	60	Tópicos Especiais em Linguística	30
Literatura de Língua Portuguesa- Prosa I	60		
Total	390	Total	390
4º Período		8º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Didática II	60	Monografia	60
Língua Portuguesa IV	60	Estágio Supervisionado/Língua Portuguesa (EM)	90
Linguística IV	60	Estágio Supervisionado/Literatura Portuguesa (EM)	135
Organização do Trabalho Pedagógico	120	Atividades Complementares	210
Psicologia da Educação II	60		
Total	360	Total	495

Para a habilitação em **Língua Estrangeira** e respectivas **Literaturas**

1º Período		5º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Informática Aplicada à Educação	30	Aproximação com a Prática	120
Introdução à Pesquisa	60	Libras	30
Língua Estrangeira Interação Comunicativa I	60	Língua Estrangeira/Fonética e Fonologia	60
Língua Portuguesa I	60	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira	60
Linguística I	60	Literatura de Língua Portuguesa- Prosa I	60
Prática de Leitura	30	Tópicos de Tradução	30
Prática de Produção de Textos	30		
Teoria da Literatura I	60		
Total	390	Total	390
2º Período		6º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Latim I	60	Filologia	60
Língua Estrangeira Interação Comunicativa II	60	Intervenção na Realidade Escolar	90
Língua Portuguesa II	60	Língua Estrangeira – Morfossintaxe	60
Linguística II	60	Literatura de Língua Estrangeira - Poesia I	60
Organização da Educação Brasileira	60	Literatura de Língua Estrangeira - Prosa II	60
Psicologia da Educação I	60		
Teoria da Literatura II	60		
Total	420	Total	330
3º Período		7º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Abordagem de Língua Estrangeira Instrumental	60	Estágio Supervisionado – Língua Estrangeira (EF)	180
Diagnóstico da Comunidade Escolar	90	Língua Estrangeira - Língua, Cultura e Identidade	60
Didática I	60	Literatura de Língua Estrangeira - Poesia II	60
Latim II	60	Monografia	60
Língua Estrangeira Interação Comunicativa III	60		
Psicolinguística	60		
Total	390	Total	390
4º Período		8º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Didática II	60	Atividades complementares	210
Língua Estrangeira Interação Comunicativa IV	60	Estágio Supervisionado/Língua Estrangeira (EM)	90
Organização do Trabalho Pedagógico	120	Estágio Supervisionado/Literatura Estrangeira (EM)	135
Português –Língua Estrangeira	60	Literatura de Língua Estrangeira- Teatro	60
Psicologia da Educação II	60	Monografia	60
Total	360	Total	495

Para a habilitação em **Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e respectivas Literaturas**

1º Período		5º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Informática Aplicada à Educação	30	Aproximação com a Prática	120
Introdução à Pesquisa	60	Libras	30
Língua Estrangeira Interação Comunicativa I	60	Língua Portuguesa V	60
Língua Portuguesa I	60	Linguística V	60
Linguística I	60	Literatura de Língua Portuguesa- Prosa II	60
Prática de Leitura	30	Literatura Infanto Juvenil	30
Prática de Produção de Textos	30	Tópicos de Tradução	30
Teoria da Literatura I	60		
Total	390	Total	390
2º Período		6º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Latim I	60	Filologia	60
Língua Estrangeira Interação Comunicativa II	60	Intervenção na Realidade Escolar	90
Língua Portuguesa II	60	Língua Estrangeira – Morfossintaxe	60
Linguística II	60	Linguística VI	60
Organização da Educação Brasileira	60	Literatura de Língua Portuguesa- Poesia I	60
Psicologia da Educação I	60	Literatura de Língua Portuguesa- Teatro	60
Teoria da Literatura II	60		
Total	420	Total	330
3º Período		7º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Diagnóstico da Comunidade Escolar	90	Estudos Literários Maranhenses	60
Didática I	60	Língua Estrangeira - Fonética e Fonologia	60
Latim II	60	Língua Estrangeira - Língua, Cultura e Identidade	60
Língua Estrangeira Interação Comunicativa III	60	Literatura de Língua Estrangeira- Poesia I	60
Língua Portuguesa III	60	Literatura de Língua Estrangeira- Prosa I	60
LINGUÍSTICA III	60	Literatura de Língua Portuguesa- Poesia II	60
Literatura de Língua Portuguesa- Prosa I	60	Tópicos Especiais em Linguística	30
Total	450	Total	390
4º Período		8º Período	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Didática II	60	Estágio Supervisionado/Língua Portuguesa (EF)	180
Língua Estrangeira Interação Comunicativa IV	60	Literatura de Língua Estrangeira- Poesia II	60
Língua Portuguesa IV	60	Literatura de Língua Estrangeira- Prosa II	60
Linguística IV	60	Literatura de Língua Estrangeira- Teatro	60
Organização do Trabalho Pedagógico	120	Monografia	60
Psicologia da Educação II	60		
Total	360	Total	420
9º Período			
Disciplinas	CH		
Atividades Complementares	210		
Estágio Supervisionado/Língua Portuguesa (Ensino Médio)	90		
Estágio Supervisionado/Literatura Portuguesa (Ensino Médio)	135		
Monografia	60		
Total	495		

A LDB demonstra preocupação com o alicerce da educação ao propor às instituições de nível superior que desenvolvam programas de formação destinados aos professores da educação básica, e também aos demais profissionais da área que tencionam uma educação continuada. Por sua vez, os PCN se constituem em uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras com base em uma proposta de formar professores reflexivos, críticos e autônomos. As Diretrizes Curriculares traçam para o Curso de Letras o perfil de um profissional com conhecimentos da língua materna, de língua estrangeira, de práticas pedagógicas e com habilidades e competências capazes de fazê-lo transitar por várias áreas do conhecimento, tendo em vista sua formação como intérprete, tradutor, pesquisador, roteirista, enfim.

Essas propostas não visam apenas à instrumentalização do professor para o mercado de trabalho – como um profissional que precisa sobreviver – como também objetivam que ele desenvolva uma competência comunicativa e metodológica, a partir de uma formação pedagógica, que lhe possibilite ainda o desenvolvimento de um trabalho que respeite o aluno em toda a sua diversidade e heterogeneidade. O MEC apresenta o perfil de um profissional ideal para o mercado de trabalho.

Até que ponto o curso de Letras da UFMA tem formado seus alunos para circular por diversas áreas? O que observamos em seu currículo é uma proposta apenas na modalidade Licenciatura, em língua materna e estrangeira. Dentre os objetivos do curso está o de:

Propiciar uma fundamentação sólida na área de Letras, para que o **Licenciado** possa lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, oral e escrita, e possa atuar interdisciplinarmente no contexto em que se insere. [grifamos]

Consideramos que a resposta, em linhas gerais, é negativa. Parece-nos que até o objetivo mais evidente, qual seja, o de promover a formação de professores, não tem sido plenamente atingido e isto não é um fenômeno

isolado ou exclusivo da UFMA. Quando iniciamos o nosso trabalho como Supervisora de Estágio na UFMA, observamos surpresa as reações dos alunos quando o programa de estágio lhes era apresentado. Alguns declaravam nunca ter pensado em ser professores, outros se apavoravam diante das turmas, muitos demonstravam total despreparo para analisar criticamente o desempenho de um colega, como se avaliar não fosse uma prática constante na vida de cada um de nós. O mais preocupante, no entanto era o desinteresse pela carreira de professor para a qual tinham investido, no mínimo, quatro anos de vida. O currículo do curso nessa época e durante muito tempo ainda, não permitia pensar em outras possibilidades que não a da carreira docente. Mesmo as raras disciplinas eletivas eram, na verdade, condicionadas ao interesse dos professores e não aos dos alunos.

Quando se começou a trabalhar na construção de um novo projeto pedagógico para o curso, houve uma preocupação em diversificar as possibilidades de formação e em atender os interesses individuais dos alunos. Isto poderia ser observado em três aspectos:

- abria-se a possibilidade de formação apenas em língua portuguesa e respectivas literaturas ou apenas em língua estrangeira e respectivas literaturas, o que era uma reivindicação antiga do alunado;
- propunha-se a criação do bacharelado, que até hoje não se concretizou, o que permitiria uma formação desvinculada do objetivo da docência;
- oferecia-se um número maior e uma maior diversidade de disciplinas eletivas.

Pensava-se, à época, que a oferta dessas disciplinas eletivas nunca deveria ser restrita a uma por semestre, para permitir a efetiva livre escolha, o que determinaria uma formação diversificada e a interface com outras áreas do conhecimento. O projeto ainda está em fase de implantação e fica difícil opinar sobre resultados, mas cremos que ainda falta um esforço maior para que se cumpram esses objetivos iniciais.

Assim sendo, podemos afirmar que o currículo do curso de Letras da UFMA está longe de um modelo ideal e é bom que se tenha consciência disso e que se trabalhe para melhorá-lo. Contudo, o que nos parece mais grave é que, apesar de, no papel, apresentar um progresso grande em relação ao anterior e demonstrar as diretrizes que o orientaram na busca da diversidade de formação, da interface com outras áreas, no incentivo à pesquisa e à extensão, por exemplo, na prática mantém-se o modelo antigo. Muitos programas das disciplinas não foram sequer elaborados e as disciplinas continuam a ser as anteriores, apenas com novo nome. Incentiva-se o aluno a participar de projetos de pesquisa, mas os projetos são em número limitado e, freqüentemente, contam com um número maior de professores do que de alunos. Em vez de oferta múltipla de disciplinas eletivas, poucas opções que levam os alunos a fazer a mesma disciplina. Enfim, venceu-se um primeiro desafio, o de elaborar o projeto pedagógico do curso. Falta fazer o mais difícil: cumpri-lo.

O currículo do curso de Letras da UFMA, portanto, não contempla as propostas do MEC já que apresenta uma visão reducionista do futuro profissional, na medida em que limita seu objetivo apenas à modalidade licenciatura. Seria fundamental a oferta do bacharelado em Letras para que nos aproximemos das recomendações do MEC.

1.2. As competências e habilidades requeridas

No domínio do ensino de uma segunda língua falar sobre competência significa falar sobre a habilidade de comunicar-se de forma culturalmente apropriada. Tal habilidade é resultado da mobilização de elementos contextuais, comunicativos, sociais, psicológicos, ou seja, são habilidades que não se prendem apenas ao campo linguístico. Essa percepção nos leva a uma discussão, a seguir, sobre a noção de competência comunicativa.

1.2.1. O *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas e as competências linguísticas*

Nos tópicos anteriores, interessou-nos abordar alguns documentos nacionais relativos à Licenciatura e ao ensino de línguas materna e estrangeiras e sua relação com a formação de professores. Dessa forma, num primeiro momento enfatizamos o ponto de vista institucional e nacional a respeito do contexto de formação de professores e neste momento nos centraremos numa esfera mais particular, qual seja, a das línguas estrangeiras e das diferentes competências. Assim, ampliaremos nossa reflexão tratando de algumas das contribuições do ***Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*** relativas ao ensino de línguas e a aquisição das competências.

O ***Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas***, documento elaborado pelo Conselho Europeu, cujo interesse se focaliza no ensino das línguas modernas, apresenta propostas para proteger e desenvolver um esforço educativo que preserve a diversidade e favoreça o enriquecimento da comunicação e compreensão mútua entre os membros da Comunidade Européia. Seu pressuposto básico é o de que o conhecimento das línguas européias modernas favorecerá a colaboração e vencerá preconceitos e discriminação entre estes. Por essa razão, foram feitos investimentos na elaboração deste documento como proposta orientadora de políticas nacionais no campo da aprendizagem e ensino de línguas, visando futuros acordos e continuidade cooperativa e coordenação de políticas comuns. Vale ressaltar que esse documento se aplica às necessidades atuais do contexto europeu, em especial no que se refere à incorporação de imigrantes e o tratamento das diversas línguas, num ambiente de multiculturalismo. Isso, contudo, não invalida as contribuições que pode trazer para questões relacionadas com nosso contexto.

O *Framework*, como é chamado o quadro, é um exemplo de preocupação com o favorecimento do plurilinguismo e do multiculturalismo sem que se percam as individualidades. Em razão do sucesso e da eficácia desse documento, existem propostas para que outro semelhante seja elaborado para o contexto da América do Sul. A propósito disto, Praxedes (2008) escreveu um

interessante artigo intitulado “*O que falta ao Cone Sul para seguir este exemplar modelo de integração multicultural?*”. Cabe observar que não nos centraremos na especificidade dos contextos de multiculturalismo e plurilinguismo, mas sim nas contribuições ao ensino que esse documento efetivamente aporta e, em especial, aquelas que versam sobre as diferentes competências do usuário de uma língua. Um desses aspectos diz respeito à competência comunicativa, ponto que nos interessa.

Nesse sentido, o *Framework* (Quadro) divide a competência comunicativa em componentes separados. As competências separadas e classificadas nessa obra interagem de maneira completa no desenvolvimento da personalidade única de cada indivíduo.

De acordo com o *Framework*, todas as competências humanas contribuem de uma forma ou de outra para a capacidade comunicativa do usuário, podendo ser todas consideradas aspectos da competência comunicativa. Entretanto, considera útil distinguir entre as *competências gerais* menos relacionadas com a língua e as *competências linguísticas* propriamente ditas.

As competências gerais incluem o *conhecimento declarativo* (saber), as *destrezas e as habilidades* (saber fazer), a *competência existencial* (saber ser) e a *capacidade de aprender* (saber aprender).

O *conhecimento declarativo*, por sua vez, compreende o conhecimento de mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural. Já as destrezas e as habilidades se dividem em *práticas* e *interculturais*.

Para a realização das intenções comunicativas, os usuários da língua e os alunos exercem suas capacidades gerais junto com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido, a competência comunicativa tem os seguintes componentes: 1) *Competências linguísticas*; 2) *Competência sociolinguística* e 3) *Competência pragmática*.

Neste trabalho, focaremos as competências linguísticas segundo a classificação do *Framework* (Tabela 01) que as subdivide em competências léxica, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica, conforme detalhado no quadro apresentado a seguir. Do nosso ponto de vista consideramos este modelo mais detalhado, didático e completo, já que nos

levará mais facilmente a atingir os nossos objetivos neste estudo, razão pela qual nos valemos dele.

Tabela 01 - Competência Comunicativa segundo o *Framework*
(Adaptação do *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas*)

I. Competências linguísticas	
Competência léxica:	conhecimento do vocabulário de uma língua e a capacidade de empregá-lo. Formada por elementos gramaticais e lexicais.
Competência gramatical:	conhecimento e capacidade de empregar os recursos gramaticais de uma determinada língua. Formada por elementos morfológicos e sintáticos.
Competência semântica:	controle e consciência da organização do significado. Compreende: semântica léxica, gramatical e pragmática.
Competência fonológica:	conhecimento e habilidades relacionados tanto à percepção como à produção dos sons.
Competência ortográfica:	conhecimento e habilidade quanto à percepção e à produção dos símbolos de que se compõem os textos escritos.
Competência ortoépica:	conhecimento e habilidade em articular uma forma corretamente a partir de sua representação escrita.
II. Competência sociolinguística	
Compreende o conhecimento e as habilidades necessárias para o uso da língua em uma dimensão social e cultural.	
III. Competência pragmática	
Relaciona-se ao conhecimento que apresenta o aluno ou usuário de uma dada língua dos princípios segundo os quais as mensagens se organizam, se estruturam e se ordenam (competência discursiva); são empregadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional) e são sequenciadas conforme esquemas de interação e transação (competência organizativa).	

(Traduzido por BAPTISTA, 2004)

1.2.2 A noção de competência comunicativa: Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Bachman (1990) e Almeida Filho (1992).

A fundamentação teórica de nossa pesquisa está centrada na noção de competência comunicativa, embora particularizemos a competência linguística, como detalhamos na nossa Introdução. Tendo em vista que, no presente momento, estamos nos primeiros passos na direção dessas temáticas, destacaremos aqui alguns autores para nosso estudo.

Inicialmente, faremos uma discussão prévia da noção de *competência* para a linguística moderna, tomando como base os pressupostos de Saussure, Chomsky, Hymes, Canale e Swain, Canale, Bachman, e Almeida Filho. Passemos a esse ponto.

Dos conceitos saussurianos sobre *langue* e *parole* derivam os de competência e desempenho (*performance*) apresentados por Chomsky (1971). Segundo ele, competência seria o conhecimento da língua; *performance* ou desempenho seria o uso da língua. Em outras palavras, competência e *performance* podem ser assim entendidos: conhecimento da gramática da língua e a aplicação desse conhecimento. Chomsky (1971) desenvolve esses conceitos com base na teoria segundo a qual haveria um falante-ouvinte ideal, numa comunidade de falantes completamente homogênea, que conhece perfeitamente sua língua e que, quando aplica este conhecimento numa *performance* efetiva, não é afetado pelas condições gramaticais não pertinentes, tais como distrações, falta de memória, erros fortuitos, deslocamentos de intenções ou de atenção. Trata-se de uma competência inata da língua, de uma capacidade infinita de produzir e de compreender toda a frase gramaticalmente bem feita na sua língua. Todavia, esta perspectiva teórica nos leva a considerar que todos os falantes de uma comunidade linguística são iguais.

Seu objetivo consiste em descobrir na língua as propriedades universais, relacionando-as com a natureza da linguagem e com o patrimônio inato da humanidade enquanto espécie.

Entretanto, para estabelecer as formalizações necessárias para essa teoria linguística foi necessário abstrair-se de muitas características das comunidades linguísticas e da vida real de seus membros.

Essas questões – centrais em sua teoria – são alvo de controvérsias: a primeira delas diz respeito à palavra competência. Ao expressar conhecimento internalizado ela sugere que a competência (gramática) seja um modelo linguístico-psicológico. Mas a pesquisa em psicolinguística, baseada na premissa de que a gramática transformacional representa a estrutura e a aplicação do conhecimento linguístico, não resistiu às limitações do modelo. Isto porque ao passar do nível da sintaxe da língua para o nível semântico o modelo apresentou inúmeros problemas. A segunda diz respeito ao fato de que, em vez de apresentarem uma competência internalizada (a gramática), os falantes de uma língua, ao interagirem com outros falantes, utilizam-se de várias competências, e não apenas uma, de tipo estritamente psicolinguística.

Antropólogo de formação, Hymes (1984) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência, indo além das formulações de Chomsky ao afirmar que diferentes pessoas têm diferentes comandos sobre sua língua. Hymes utiliza o termo *competência comunicativa*, que parece apresentar um sentido mais inclusivo: engloba o conjunto inteiro de conhecimentos (linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos), além das habilidades que os falantes devem desenvolver a fim de comunicar-se por meio da língua. Um exemplo é a habilidade para falar apropriadamente em diferentes contextos, para reconhecer diferentes tipos de textos e lê-los adequadamente. Para este autor, o indivíduo demonstra possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem, onde e de que maneira.

Deve-se a Hymes igualmente, a ampliação do conceito de competência para incluir a idéia de “capacidade de usar”, unindo desta forma as noções de competência e desempenho que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965.

O objetivo de Hymes consiste em descobrir as capacidades dos indivíduos, enquanto membros de uma comunidade linguística, em estudar a organização dos recursos de fala que os falantes utilizam e determinar a

relação deste domínio dos meios da fala com a história das comunidades, com o presente e com o futuro da humanidade. Ele estende a análise dos fenômenos de linguagem ao estudo da organização e da utilização dos recursos de fala dos membros das comunidades linguísticas, seus repertórios verbais, seus modos de fala nas situações mais diversas da interação humana por meio da palavra, aproximando os estudos linguísticos de uma perspectiva social e concreta das relações humanas.

A partir do conceito de competência linguística, defendido por Chomsky, qual seja, o da capacidade de produzir e entender sentenças sintaticamente bem formadas que ligam sons a significados, houve uma forte reação de convergência em relação ao conceito de competência comunicativa, na perspectiva sugerida por Hymes, para absorver e alargar a definição de competência linguística chomskyana. A proposta de Hymes é uma adequação do discurso ao contexto social sem se limitar a considerações gramaticais. (ALMEIDA FILHO & EL DASH, 2002).

Com base no postulado por Hymes e provavelmente inspirados por ele, vários autores tentaram conceituar *competência comunicativa*. Canale e Swain (1980), por exemplo, oferecem um arcabouço teórico para a descrição dos diferentes tipos de competência. O modelo desses autores, revisado por Canale (1983), representou um grande avanço e dominou a área de avaliação de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras durante uma década. O modelo final desses autores inclui quatro tipos de competência, a saber:

- a) *competência gramatical*: implica o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
- b) *competência sociolinguística*: implica o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada;
- c) *competência discursiva*: diz respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;

d) *competência estratégica*: sendo a *competência comunicativa* relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

Para Canale e Swain (1980), os alunos só adquiririam competência comunicativa se ficassem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro formas de competência. O objetivo desses dois autores foi o de transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis, que pudessem servir de base para uma estrutura curricular e prática de sala de aula.

A noção de desempenho, embutida no conceito de Hymes através da expressão “capacidade de usar”, não aparece no modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain. A “capacidade para usar” de Hymes corresponde ao que esses autores chamam de *desempenho comunicativo*, traduzido na realização e interação das competências mencionadas em seu modelo, na produção e compreensão dos enunciados.

Além desses autores, Almeida Filho (1992) se dedicou a essa questão na tentativa de explicitar o que é gerado pelo trabalho comunicativo no ensino e aprendizagem de uma nova língua. Ao definir comunicação como uma forma de interação social, na qual ocorrem demonstrações de apresentação social, conjugadas ou não a casos de construção de conhecimento e trocas de informações, esse autor concebe a comunicação verbal não como um simples processo linguístico. Sendo assim, a considera um processo mais complexo, que exige dos envolvidos uma competência comunicativa que, por sua vez, depende de outras competências e conhecimentos. Dessa forma, a competência comunicativa inclui o desempenho do(s) participante(s), desempenho este dependente do seu grau de acesso aos conhecimentos disponíveis.

Ao conceituar *competência comunicativa*, Almeida Filho (1992:56) retoma as definições anteriores e as resume de maneira abrangente e objetiva. A decisão de englobar as noções de competência e desempenho sob a denominação de *competência comunicativa* é eficaz na medida em que se define o lugar do desempenho. Para este autor *competência comunicativa* é:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo, (HYMES,1972) mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.

Bachman (1990), entretanto, oferece algo mais do que uma definição para o que seja *competência comunicativa*; ele apresenta um arcabouço teórico. Parte do modelo de Canale e Swain (1980) e o amplia, na medida em que tenta caracterizar os processos através dos quais os seus vários componentes interagem não só entre si, mas com o contexto no qual o uso da língua se dá, o que caracteriza o uso comunicativo da língua. Vale lembrar que o modelo de Bachman surgiu dez anos depois do modelo proposto por Canale e Swain. Em razão disto, seu modelo é mais completo e sofisticado, pois durante esses dez anos muitas mudanças, pesquisas e discussões aconteceram.

Bachman (1990) afirma que a capacidade para usar uma língua de maneira comunicativa envolve tanto o conhecimento da língua quanto à capacidade de implementar ou usar esse conhecimento. Para ele, competência abarca conhecimentos específicos que são usados na comunicação. O primeiro modelo concebido por Bachman (1990) compreendia os seguintes conhecimentos:

- 1) Competência linguística: subdividida em organizacional e pragmática;
- 2) Competência estratégica: relacionada com o conhecimento sociocultural, o conhecimento real do mundo;
- 3) Mecanismos psicofisiológicos: dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenômeno físico.

Este modelo foi, posteriormente, revisto por Bachman (1991) que introduziu algumas alterações. O que ele inicialmente chamava de competência passou a denominar de “conhecimento”, argumentando que o termo competência traz consigo uma grande e desnecessária bagagem semântica, deixando de ser tão útil como conceito. Assim sendo, saber usar uma língua tem a ver com “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados”. Contudo, neste estudo optamos pela manutenção do termo competência, sem tecer juízos de valor a respeito de seus prováveis sentidos.

Em seu novo modelo, Bachman (1991) afirma que usar uma língua pressupõe acessar o conhecimento *organizacional e pragmático* dessa língua, e empregar *estratégias metacognitivas*. O conhecimento *organizacional* determina como textos orais e escritos se organizam, e o *pragmático* como os enunciados e frases, intenções e contexto se relacionam para produzir significado. O *organizacional*, por sua vez, se subdivide em *gramatical* (denominado em seu modelo anterior de competência gramatical, e adotado em nosso trabalho, é relativo a como os enunciados e frases individuais se organizam) e o *textual* (denominado antes de competência textual, é relativo a como os enunciados e frases se organizam para formar textos inteligíveis). O *pragmático* se subdivide em: *proposicional* (que determina como os enunciados/frases estão relacionados); *funcional* referente às funções da linguagem (determinando como os enunciados/frases estão relacionados às intenções dos falantes); e *sociolinguístico* referente ao uso da língua (determinando como enunciados/frases estão relacionados às características do contexto). As *estratégias metacognitivas* compreendem *avaliação* do falante (determinando o desejo de se alcançar um objetivo e o que é necessário para alcançá-lo); *objetivos* que pretende alcançar (definindo o que quer alcançar e o efeito no interlocutor); e *planejamento* que realiza antes de emitir o enunciado em mente (definindo como usar aquilo que tem).

Tomaremos para o embasamento do nosso trabalho os pressupostos teóricos deste autor por considerarmos ser mais abrangente, na medida em que leva em consideração aspectos comunicativos, sociais, psicológicos e

contextuais e por representar um avanço na tentativa de descrever e explicar o que é *competência linguística*.

Conforme podemos perceber, a competência linguística encontra-se nos níveis lingüístico (na organização formal entre enunciados e frases) e extralingüístico (na união do formal com o contexto de uso), e engendra as estratégias metacognitivas, que se localizam em atitudes do falante para uma boa comunicação. Essa percepção irá nos orientar na compreensão da noção de erro, tema que consideramos importante na nossa pesquisa, pois assim como a competência lingüística, a noção de erro também mobiliza o falante no entendimento do funcionamento de uma língua. Os erros constituem, também, indicadores de aprendizagem e guias de ensino porque permitem ao aluno testar suas hipóteses sobre a língua que está aprendendo, e ao professor permitem observar a evolução do aluno. (CORDER, 1967). Daí a importância de uma discussão sobre erro.

1.3 Os erros e a competência

1.3.1 O estudo dos erros

Segundo Figueiredo (2007), há uma grande probabilidade de cometermos erros quando aprendemos algo novo. Podemos perceber que errar faz parte de qualquer aprendizagem e não seria diferente quando aprendemos uma língua estrangeira (doravante LE). Porém, a noção de erro, na aprendizagem de uma LE, não foi sempre a mesma. Essa noção foi se modificando à medida que novas teorias sobre aprendizagem de língua estrangeira foram surgindo, evoluindo e, conseqüentemente, novos métodos e abordagens de ensino foram sendo implementados.

Na época da abordagem de ensino de línguas conhecida como Gramática e Tradução, o ensino baseava-se na análise detalhada de regras gramaticais da língua-alvo, e os erros eram considerados como oriundos de regras insuficientemente aprendidas.

Durante os anos 40 e 50, o ensino de línguas sofreu influência do behaviorismo, uma corrente da psicologia que descrevia os processos linguísticos como “comportamento verbal”. Os behavioristas afirmavam que a aquisição de uma língua era produto da formação de hábitos, resultantes da associação repetitiva entre estímulos e respostas, e seriam consolidados pelo reforço positivo. Nesse sentido, a aquisição ou aprendizagem de uma segunda língua implicava em substituir um hábito formado pela primeira língua (doravante L1) – visto como um fator de interferência para aquisição do novo conhecimento – por novos hábitos formados pela segunda língua (doravante L2). O que implica dizer que os erros passaram a ser vistos como resultantes de uma falha na sequência estímulo-resposta-reforço e eram considerados oriundos da interferência da L1.

Segundo os behavioristas, esse novo conjunto de hábitos poderia ser obtido com a ajuda de exaustivos exercícios de repetição e substituição, chamados *drills*, para superação do erro. Tais exercícios podem assim ser ilustrados (HARTLEY E VINEY, 1983 *apud* FIGUEIREDO, 2004, p. 47):

- *he* [ele]
- *He isn't English* [Ele não é inglês]
- *they* [eles]
- *They aren't English* [Eles não são ingleses]
- *he* [ele]
- *He isn't English* [Ele não é inglês]
- *Continue:* [Continue:]
- *they* [eles], *she* [ela], *I* [eu], *you* [você], *we* [nós]

Os estudos de L2, de linha behaviorista, concentravam-se, principalmente, na comparação sistemática entre duas línguas. A identificação de pontos semelhantes e diferentes entre essas línguas possibilitaria, segundo os behavioristas, um melhor rendimento pedagógico, o que facilitaria o aprendizado da L2 e, conseqüentemente, reduziria a ocorrência de erros.

A afirmação de Fries (*apud* LARSEN-FREEMAN E LONG, 1992, p. 52), segundo a qual “os materiais mais eficientes são aqueles baseados na

descrição científica da língua a ser aprendida, cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da língua materna do aprendiz”, inspirou a chamada análise contrastiva.

A análise contrastiva possibilitava aos pesquisadores preverem e explicar os erros decorrentes da interferência da L1 na L2. Segundo Lado (1957, p. 2), elementos de L2, semelhantes à língua materna de um indivíduo, serão de fácil compreensão para o aprendiz, enquanto elementos diferentes à sua língua materna serão de difícil compreensão. Duas línguas de mesma família linguística (a exemplo do português e francês) possibilitarão mais transferência positiva de elementos semelhantes. No caso de famílias linguísticas diferentes (a exemplo do português e inglês) haverá mais transferência negativa de elementos não semelhantes, ou interferência, possibilitando o surgimento de erros.

A concepção de erro tinha um caráter negativo, pois ele era considerado resultante da interferência da L1 na L2, ou como um hábito malformado.

No início da década de 60, constatou-se que a língua materna não é adquirida simplesmente por formação de hábitos e nem por repetição. Observou-se que temos uma capacidade inata para adquirir línguas, criar sentenças nunca antes ouvidas, que somos criativos ao produzir língua (CHOMSKY, 1959), e isso não seria possível se a aquisição de língua fosse explicada por formação de hábitos, como afirmavam os behavioristas. Além disso, surgem alguns problemas com relação à análise contrastiva. Enquanto Whitman e Jackson (1972) destacam que muitos dos erros previstos não ocorriam, Koutsoudas e Koutsoudas (1962) e Wode (1978) afirmam que são as semelhanças e não as diferenças entre as línguas que causam os maiores problemas, pois existe uma tendência, de ordem natural, de o indivíduo apoiar-se no conhecimento anterior – o da L1 – na produção de L2, motivado pelas semelhanças.

A teoria chomskyana foi estendida aos estudos de aprendizagem de LE. Alguns pesquisadores observaram que a maioria dos erros produzidos pelos aprendizes não era causada pela influência da L1, mas sim pela formação de hipóteses sobre a L2. O que significa que, quando expostos à

língua-alvo, os falantes formariam hipóteses sobre certas “regras” da nova língua, testando-as na produção de sentenças na língua-alvo. No caso de as hipóteses serem inadequadas (erros), eles as modificariam para ajustá-las à língua-alvo. Os erros, então, passaram a ser vistos como significativos e a ter um papel relativamente importante por servirem como indicadores de aprendizagem e guias para o ensino.

O modo pelo qual um indivíduo aprende uma determinada L2, assim como que estratégias linguísticas e/ou cognitivas – tais como automonitoramento, dedução, inferência, memorização, etc. – são utilizadas por ele, despertou o interesse de pesquisadores pelo estudo de estratégias de aprendizagem.

As estratégias linguísticas são classificadas em interlinguais e intralinguais. (NYIKOS E OXFORD, 1993 *apud* FIGUEIREDO, 2004). As estratégias interlinguais se caracterizam pela atenção consciente e sistemática, no contraste e na analogia, entre a L1 e a L2, ao passo que as estratégias intralinguais dão ênfase à análise feita com a própria língua-alvo, sem referência especial à L1.

As estratégias linguísticas tentam explicar a origem do erro, um fator muito estudado pela análise de erros. Mas essa teoria linguística foi criticada por alguns autores, tais como Schachter e Celce-Murica, 1971; Schachter, 1974. Sua maior contribuição foi a comprovação de que a maioria dos erros não reflete a interferência da L1 na L2, por um indivíduo que adquire ou aprende uma L2, mas se assemelha muito aos erros que as crianças praticam quando adquirem sua língua materna, o que corrobora a concepção dos universais linguísticos proposta por Chomsky.

Durante muito tempo, o estudo dos erros teve como base ora a análise contrastiva (FRIES, 1945; WEINREICH, 1953; LADO, 1957 *apud* FIGUEIREDO, 2004) – buscando resposta na língua materna para os erros cometidos pelos aprendizes –, ora a análise de erros (CORDER, 1967), procurando fornecer meios para que a competência linguística de um determinado momento da aprendizagem possa ser conhecida, e mostrar que, nessa fase, os erros cometidos fazem parte de uma competência transitória.

A principal diferença entre a análise de erros e a contrastiva é que, para a segunda, os erros são o resultado da interferência dos hábitos da L1, sobre os quais o indivíduo não teria controle algum.

Na perspectiva da análise de erros, o indivíduo não é mais visto como um receptor passivo do *input* da L2, mas como alguém ativo, que processa o *input*, gera hipóteses, testa-as e aprimora-as.

A palavra “erro”, que no início dos anos 60 estava associada à correção, passa a se associar à “aprendizagem”, idéia que envolve não apenas a formação de hipóteses corretas, mas também hipóteses temporárias, sistematicamente modificadas até a hipótese correta final ser atingida. (ELLIS, 1985).

Uma das causas dos erros, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, é o que foi denominado de interlíngua, termo proposto por Selinker (1972), para designar um sistema linguístico variável, em formação, que se constitui por hipóteses corretas e incorretas sobre a LE. Por isso, às vezes, usamos uma forma correta num determinado momento e uma forma incorreta em outro. Trata-se de um “sistema linguístico separado” que evidencia o desenvolvimento linguístico do indivíduo. É um *continuum*, caracterizado por uma série de estágios, cujos pólos são a L1 e a LE.

A compreensão do conceito de interlíngua é importante para o entendimento do processo de aprendizagem de uma LE. Quando se aprende uma nova língua, pode haver transferência da L1 para a LE, e essa transferência pode ser positiva ou negativa. A transferência positiva ocorre quando o conhecimento anterior, ou seja, a L1 facilita a aprendizagem de LE. A transferência negativa refere-se aos casos em que o conhecimento anterior interfere de forma a dificultar a aprendizagem de LE.

Uma abordagem alternativa dos erros é proposta pela teoria sociocultural, com base nos estudos de Vygotsky (1998). Nessa perspectiva, os erros não são vistos como reflexos de fracasso na aprendizagem, nem tampouco como meras aproximações da LE, mas sim como o resultado da tentativa do aprendiz de ganhar controle sobre uma determinada tarefa. (FRAWLEY E LANTOLF, 1985). Isso quer dizer que, no intuito de cumprir uma tarefa, os alunos lançam mão de estratégias que podem ocasionar o erro.

Como podemos perceber, os erros, que eram considerados uma forma indesejável para a aprendizagem, passaram a servir como guias para o ensino, pois, por meio deles, os professores e os alunos podem saber o que realmente foi aprendido e o que ainda precisa ser mais bem trabalhado. Através da análise dos erros, pode-se ter um conhecimento mais profundo do processo de aprendizagem e, portanto ter pautas para ensinar melhor. Pode-se obter informação linguística acerca de problemas gramaticais, todavia não analisados. Serve também para que os professores possam tomar algumas decisões e desenvolver critérios sobre o que, como e quando corrigi-los.

Apesar de os erros, como já dissemos, serem algo natural no processo de aprendizagem de uma LE, devemos oferecer aos nossos alunos algum tipo de correção para que eles possam se desenvolver em sua interlíngua com vistas a uma maior aproximação da LE estudada. Existem várias teorias sobre correção de erros, entretanto, não entraremos nesta esfera tendo em vista não ser este o objetivo do nosso trabalho. Nossa reflexão, porém, levará a percepção dos futuros professores sobre os erros, suas atitudes frente aos mesmos e a repercussão disso nas aulas de estágio.

Durante a década de 1950 até o ano de 1967, considerava-se que estruturas iguais em L1 e L2 não eram foco de preocupação; o foco central eram as diferenças. Disso se deduzia que ao comparar e contrastar as línguas se podia prever os erros que apareciam no processo de aprendizagem da nova língua.

A partir de um artigo de Corder (1967), intitulado *The Significance of Learners' Errors* (A significação dos erros dos aprendizes), uma nova etapa tem início. As investigações que se realizam sobre o que se decidiu chamar de “interlíngua” demonstraram que nem todos os erros preditos pela Análise Contrastiva (doravante AC) realmente apareciam, e que muitos erros que apareciam não podiam ser atribuídos à influência da língua materna.

Como acontece com toda nova teoria, a Análise de Erros (doravante AE) foi vista como o método que poderia substituir a AC, porém uma vez mais a prática veio a demonstrar que não se tratava de substituir, mas sim de complementá-la. Cabe acrescentar, ainda, os avanços teóricos que chegarão as propostas de interlíngua.

Muitos estudos foram realizados nas décadas de 1960, 1970 e 1980 seguindo essas concepções teóricas, principalmente no exterior. Essas pesquisas, porém, muitas vezes focalizavam aspectos de um determinado momento da produção do aprendiz, considerando sentenças isoladas sem fazer referência a uma possível aprendizagem/aquisição da língua-alvo como consequência da correção.

Metaforicamente, os erros funcionam como um termômetro para o processo de ensino e aprendizagem, pois professores e alunos têm a medida de erros e acertos no ensino de uma LE. Em outras palavras, à proporção que os erros vão sendo observados, o professor pode repensar sua metodologia e, dessa forma, auxiliar o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno, proporcionando-lhe uma aprendizagem mais eficaz.

Essas discussões sobre erro são importantes para nossa pesquisa porque para analisar a competência linguística dos futuros professores de inglês, formandos do Curso de Letras da UFMA, necessariamente identificaremos alguns erros comumente cometidos por eles durante sua prática em sala de aula nas escolas, campos de Estágio e suas repercussões na aula.

1.3.2 Definições de erro

Afinal, o que é um erro? A definição e identificação de um erro vão depender da teoria linguística utilizada para abordá-lo. Há também que se considerar a questão subjetiva em relação ao erro. Por exemplo, segundo George (1991), erro é uma forma não desejada pelo professor, ou seja, o fato de uma forma produzida pelo aluno não ser a esperada pelo professor constitui um erro, mesmo que este efetivamente não ocorra. Pode ser também uma forma não conhecida pelo professor.

Muitas vezes, os erros são causados porque os alunos estão tentando se aproximar da língua-alvo, o que ocorre em estágio de interlíngua, definida por Selinker (1972) como um contínuo entre a primeira e a segunda língua, pelo qual todo aprendiz passa, como já comentamos anteriormente.

Uma definição de erro em LE provém da gramática normativa, aquela que dita as regras de um língua tendo como parâmetro a variante padrão. Para essa perspectiva, o erro é definido como um desvio das normas da LE. Porém, quando pensamos em variante padrão, nos perguntamos que variante da língua-alvo deve servir como norma. Em se tratando da língua inglesa, qual seria a língua a servir como modelo: a falada nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Austrália, na África do Sul?

Outra definição de erro em LE provém da gramática descritiva, que tem como objetivo descrever o que ocorre com uma língua. Sob essa ótica, o erro seria uma forma não produzida pelos falantes nativos e, como observa Figueiredo (2007), nem sempre há uma relação entre imprecisão gramatical e erro. Assim, outros fatores podem tornar uma sentença errada, como, por exemplo, quando a sentença é ilógica ou não retrata a verdade. Para ilustrar, Oller (1979 *apud* FIGUEIREDO, 2004, p. 46) cita o seguinte exemplo: *So she went into the garden to cut a cabbage leaf to make an apple pie. [Então ela foi ao jardim para cortar uma folha de repolho para fazer uma torta de maçã]*, em que a estrutura gramatical compromete a comunicação, sendo considerada erro, pois, segundo o autor, não se corta uma folha de repolho para fazer uma torta de maçã.

Vale ressaltar que Corder (1967) utiliza duas palavras em inglês para se referir aos erros cometidos pelos aprendizes: *errors* e *mistakes*. *Errors* – concebidos como erros sistemáticos de um indivíduo em seu processo de aprendizagem ou aquisição de uma nova língua – referem-se ao desvio ocorrido por falta de conhecimento do aprendiz, não podendo, por isso, ser corrigidos por ele mesmo. Esses *errors* são de ordem da competência linguística, ou seja, o aprendiz desconhece a regra gramatical. Os *mistakes*, por sua vez, vistos como erros aleatórios de desempenho, são considerados assistemáticos, ou seja, o aprendiz conhece a regra da língua, mas não a aplica adequadamente. Ocorrem quando o aprendiz comete um erro por falta de atenção, tais como os resultantes de lapsos de memória, de estados físicos como cansaço, e de condições psicológicas como fortes emoções, podendo, sob certas circunstâncias, ser corrigido por ele próprio. Essa distinção, no entanto, tem sido questionada, pois há dificuldade em determinar se o aluno

cometeu um erro (*error*) porque não sabia a forma correta, ou por um descuido (*mistake*), a não ser que ele fosse interpelado sobre isso. Há de se ressaltar também que 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 LE seja parcial, isto é, o aluno pode não ter aprendido todos os contextos nos quais a forma em questão pode ser usada.

Independentemente de o erro ser um *error* ou um *mistake*, é interessante para nós, professores, tentarmos entender o que causou esse erro, para podermos compreender melhor os processos pelos quais os alunos estão passando na aprendizagem de LE.

Nem sempre é fácil detectar um erro, pois, às vezes, precisamos do contexto para identificá-lo. Quando o erro é facilmente detectado, ele é chamado de erro aparente, caso contrário, ele é chamado de não aparente (CORDER, 1973). Estes últimos só são identificados num contexto de uso.

1.3.3 Tipologia de erros

A multiplicidade de erros que pode apresentar um corpus de interlíngua necessita de um instrumento que facilite sua classificação. Estas classificações variam de acordo com o objetivo da investigação e em muitos casos se estabelecem taxonomias mistas, adotando uma delas como critério base e incluindo dentro desse eixo alguns dos pontos que estruturam outras classificações. As classificações mais usadas, que detalhamos a seguir, são as seguintes: descrição lingüística, descrição de estratégias superficiais, critério pedagógico, explicação dos erros e comparação. Passemos a discorrer sobre cada uma delas:

1. descrição lingüística: tem como base os subsistemas (fonologia, léxico, morfossintaxe, discurso) e as categorias que afetam os erros;

2. descrição de estratégias superficiais: omissão, adição, falsa escolha, falsa colocação;
3. critério pedagógico: erros coletivos, individuais, transitórios, fossilizáveis, fossilizados, induzidos pela metodologia;
4. explicação dos erros: ambientais e internos ou dos mecanismos psicolinguísticos que entram em jogo;
5. comparação: entre os mais utilizados se encontram os que comparam a aquisição de uma determinada língua por um nativo e por um estrangeiro, o que proporciona uma distinção entre erros evolutivos ou de desenvolvimento, interlinguais, intralinguais, únicos, ambíguos e induzidos.

Os erros interlinguais, chamados de erros de interferência ou de transferência (DULAY, BURT E KRASHEN, 1982), refletem a interferência da língua materna (L1) na produção de LE. Já os erros intralinguais, por sua vez, são os resultados da aprendizagem de uma LE que não refletem a influência da L1 do falante (RICHARDS, 1974). Estes compreendem os erros *desenvolvimentais* e os erros *únicos*, que detalhamos a seguir.

Os **desenvolvimentais** são semelhantes aos produzidos por crianças (DULAY, BURT E KRASHEN, 1982) e são assim chamados porque fazem parte do desenvolvimento linguístico da criança que produz formas erradas simplesmente generalizando a regra que sabe da sua língua materna. Com o passar do tempo, por meio da exposição da língua falada ao seu redor, ou por intermédio de alguma forma de correção, o falante passará a produzir a forma correta.

Os **erros únicos**, por sua vez, são produzidos unicamente por aprendizes de LE, sem, contudo, refletirem a influência de sua L1. (DULAY E BURT, 1974 *apud* FIGUEIREDO, 2004).

Além desses, há os erros ambíguos que podem ser considerados tanto como interlinguais (resultantes da influência da língua portuguesa) como desenvolvimentais, (semelhantes aos cometidos por crianças que adquirem a língua inglesa como L1). (DULAY, BURT E KRASHEN, 1982).

Outros seriam os **erros induzidos**, oriundos do modo como a língua-alvo é apresentada ou praticada (SELINKER, 1972) e podem ser causados por

explicações não tão claras do professor, por excesso de prática de uma determinada estrutura sintática, utilizada em contextos não apropriados, ou ainda, pelo material didático.

Os erros também podem ser classificados de acordo com seu efeito no processo comunicativo em **locais ou globais** (BURT Y KPARSKY, 1972). Os erros locais são aqueles que se limitam a certos itens de uma sentença e, geralmente, não afetam significativamente a comunicação. Como por exemplo, os erros relacionados a flexões verbais e nominais, artigos, auxiliares etc. Já os globais são aqueles que afetam a organização geral de uma sentença, impedindo a comunicação ou tornando a sua compreensão extremamente difícil. Esses erros incluem a ordem indevida dos constituintes principais de uma sentença, conectivos ausentes, inapropriados ou em posição indevida, ausência de termos exigidos em uma determinada construção sintática, a inobservância da restrição de certos itens lexicais etc.

Numa perspectiva comunicativa, outra questão que deve ser considerada é a adequação da forma empregada ao se comunicar. Isto é, o uso de formas apropriadas para diferentes situações, tais como polidez, formalidade, informalidade, intimidade ou não entre os interlocutores. Figueiredo (2007) chama atenção para o fato de que os falantes nativos farão concessões ao perceberem que a um falante não nativo falte o domínio da LE, porém não tolerarão que um indivíduo demonstre competência gramatical e cometa erros pragmáticos que resultem em hostilidade ou grosseria.

As discussões sobre erro atravessaram décadas, e ainda hoje não é uma tarefa fácil defini-lo. De um modo geral, os erros se relacionam com processos inter e intralinguais, ou seja, ocorrem em ocasiões em que os falantes, ao fazer uso de uma L2, são influenciados, linguisticamente, por sua L1, empregando formas erradas. Ou casos em que o falante, ao fazer uso da L2, produz formas erradas, sem influência da L1.

1.3.4 Erros gramaticais

Como o foco do nosso trabalho é a competência linguística dos futuros professores de inglês formados pela UFMA e que dentre esta

competência particularizaremos o aspecto morfossintático, tal aspecto será abordado por consistir numa extensão da competência gramatical, na medida em que esta diz respeito ao domínio do código linguístico, à habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua – o saber regras gramaticais ou linguísticas – para a produção de palavras ou frases. Propomos, assim, aprofundar nossa pesquisa sobre os erros gramaticais e sobre a percepção – ou não desses erros – por parte do futuro professor. Em outras palavras, interessa-nos observar que erros de natureza morfossintática são cometidos pelos futuros professores, até que ponto eles têm consciência desses erros, e observar também o reflexo desses erros na aprendizagem dos alunos.

Utilizaremos a classificação de Corder (1973), que divide os erros gramaticais em paradigmas nominais, paradigmas verbais e outros paradigmas, que detalhamos no próximo parágrafo.

Segundo Corder, dentro dos paradigmas nominais enquadram-se os erros de gênero, número, caso possessivo ou genitivo, substantivos contáveis e incontáveis.

Elencamos, a seguir, alguns erros comuns no uso da língua inglesa cometidos por aprendizes de língua portuguesa. Por exemplo, existe uma tendência em pluralizar os adjetivos com o acréscimo de **s** na tentativa de fazer a concordância com os substantivos a que se referem, regra que ocorre em língua portuguesa, porém em inglês os adjetivos são invariáveis. O autor cita ainda a posição dos adjetivos com relação aos substantivos: em inglês, os adjetivos posicionam-se sempre antes dos substantivos aos quais eles se referem, há uma tendência de os aprendizes colocarem o adjetivo depois do substantivo, principalmente se a língua materna desse aprendiz for de origem latina.

O uso da apóstrofe mais a letra **s** para indicar posse, o chamado caso genitivo, é outra dificuldade apresentada pelos aprendizes da língua inglesa. Por exemplo, *The car of John* ao invés de *John's car*. Os sufixos colocados nos adjetivos nos graus comparativo e superlativo também são citados como dificuldades encontradas pelos aprendizes do inglês como segunda língua. A tendência é colocar o advérbio *more* antes de qualquer adjetivo Exemplo:

Today is more cold than yesterday ao invés de *Today is colder than yesterday*. Outra dificuldade muito comum, ainda dentro dos paradigmas nominais é a noção de substantivos contáveis e incontáveis, pois alguns substantivos considerados incontáveis na língua inglesa são contáveis em outras línguas. Este conceito pode induzir a erros de concordância e ao uso do artigo indefinido antes de substantivos incontáveis.

No caso dos paradigmas verbais, uma dificuldade muito comum é a flexão do verbo na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo e que só ocorre na forma afirmativa. Por exemplo, na oração "*She go to school by bus*". O correto seria *She goes*. Ou ainda, *Does she goes to school by bus?* quando o correto seria *Does she go to school by bus?* O verbo auxiliar *to do* usado em frases interrogativas e negativas é muitas vezes omitido. Um exemplo citado pelo autor é: "*What you do?*" Com o passado dos verbos irregulares, como mostra o exemplo, a tendência é generalizar a regra e colocar o sufixo *ed* ao final do verbo como se faz com os verbos regulares, exemplos, *I goed to school*, *They comed late*. O uso dos *Modal verbs*, precedidos ou antecidos da preposição *to*, é uma tendência muito observada como nos exemplos, *I can to play*. *He may to come*, ou ainda *I hope to can use the computer* onde o uso do *to* é inadmissível. A inversão de posição dos verbos auxiliares em frases interrogativas nem sempre é observada pelos aprendizes, exemplos: *You can drive?* quando o correto seria *Can you drive?* *You will go to New York?* enquanto o certo é *Will you go to New York ?* O uso do gerúndio como substantivo e como adjetivo é causa de muita confusão entre os aprendizes de inglês como segunda língua, como nos exemplos, *Fishing is fun* e *I like swimming*, a tendência nestes casos é usar o infinitivo.

Os tempos perfeitos (*present and past perfect tenses*). O uso desses tempos é um problema para os falantes do português, pois não há equivalentes em nossa língua. Ora referem-se a ações no presente, ora a ações realizadas no passado. Quanto aos verbos preposicionados (*phrasal verbs* ou *two-word verbs*) também não temos equivalências em português para esses tipos de verbo que vão mudando de sentido de acordo com a preposição usada com eles, exemplos; *to call* significa chamar, mas *to call off* significa cancelar. *To look* significa olhar, mas *to look for* significa procurar e *to look after* significa

cuidar, zelar. *To give* significa dar, mas *to give up* significa desistir. A formação incorreta de *tag-questions*, também é um erro frequente tal como nos exemplos, *She is coming, doesn't she?* , o correto seria *She is coming, isn't she?*

Dentro de outros paradigmas temos o uso incorreto dos artigos. Por exemplo, a omissão do artigo definido *the* como em *Sun is very hot, He plays piano* ou o uso indevido deste, como no exemplo, *I am from the France, The Shakespeare is the author of "Hamlet"*. A omissão do artigo indefinido *a/an* como no seguinte caso, *He is good student* ou o seu uso indevido, como em *He ate a chocolate*. O uso do indefinido em vez do definido, exemplo, *He was a best student in the class*. A forma *a* usada no lugar da forma *an* ou vice-versa como nos seguintes exemplos, *He will come in a hour. He is studying at an university. This is an one way street*.

Os problemas causados pelo pronome *it* são outro aspecto comum entre os erros gramaticais. Como não existe oração sem sujeito na língua inglesa, há casos em que temos de usar o *it*, exemplo: *Is raining hard* o correto é *It is raining hard*.

Também identificamos o emprego de pronomes do caso sujeito usados como objeto, exemplo, *She loves he*.

Omissão do pronome oblíquo depois de certos verbos, como no seguinte exemplo *She told she was busy*.

O uso incorreto dos reflexivos e dos possessivos, exemplos: *I cut me* o correto seria *I cut myself*. *Those books are my* em vez de *Those books are mine*.

Omissão de preposições como *I listen music everyday* enquanto o correto seria *I listen to music*. As preposições *in, at, on* usadas indiscriminadamente. *The kids are in the beach. I heard the news in the radio*. Nestes dois casos o correto seria usar a preposição *on*. Antes dos meses do ano se usa *in*, porém se houver o dia do mês a preposição correta is *on*, exemplos *I was born in June, I was born on June 10th*.

Concordâncias incorretas de gênero, número e pessoa, como em, *This are very expense. You is very nice. Peter are very handsome*.

Foi com base nessas informações, que realizamos a análise do corpus selecionado.

Tendo em vista que o nosso objetivo é identificar a competência linguística dos futuros professores, fizemos uma retrospectiva dos principais teóricos que tratam desse assunto, na tentativa de compreender as diferentes noções, conceitos, definições e explicações sobre competência e ainda da sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas.

O nosso objetivo foi buscar nestes teóricos a explicação para o que seja competência linguística e, assim sendo, poder identificar se os sujeitos estudados possuem ou não essa competência e de que forma ela interfere no ensino de uma língua estrangeira. Em consequência dessas observações, foram detectados vários erros que foram examinados com base nos teóricos que trabalham com esse tipo de análise, com a finalidade de identificar os tipos de erros mais freqüentes. Feito isso interessou observar como esses erros foram tratados pelos professores e alunos e discutir sua repercussão na prática de sala de aula dos estagiários observados.

Essas abordagens, assim como os demais referenciais teóricos já mencionados neste estudo, poderão nos encaminhar para uma análise da (in)competência linguístico-discursiva dos alunos, em sua prática pedagógica, durante o Estágio Supervisionado do Curso de Letras da UFMA.

Na próxima parte apresentamos o percurso da nossa pesquisa, descrevendo a sua natureza, assim como o contexto e os sujeitos, os instrumentos de coleta e a análise dos dados.

PARTE 2

2.1 A natureza e o objeto da pesquisa

Trata-se de um estudo de base qualitativa, orientado por certos procedimentos comuns à abordagem de cunho etnográfico. Vale esclarecer que ainda que se tenha optado pela mencionada abordagem, uma vez que foram adotados certos procedimentos comuns a ela, essa investigação não é a rigor e estritamente uma pesquisa etnográfica. Valemo-nos dela no que tange ao papel do pesquisador, como um sujeito participante e quanto à forma de triangulação para análise e interpretação dos dados. Quanto à análise, recorreremos, ainda, à análise de erros, conciliando uma análise qualitativa dos dados com a quantitativa; essa última de caráter secundário.

Antes de avançarmos, cabem algumas considerações a respeito da abordagem etnográfica e alguns esclarecimentos sobre em que medida ela serviu para nortear o presente trabalho. Feito isso, passaremos à descrição metodológica, momento no qual discorreremos a respeito da natureza da pesquisa, de seu contexto, sujeitos alvos e procedimentos de coleta e de análise/interpretação dos dados.

A origem da abordagem etnográfica remonta aos estudos antropológicos, pois foram os antropólogos que, ao passarem longos períodos vivendo com os “indígenas”, acabavam por se tornar “membros temporários” da comunidade que estudavam e perceberam como essa imersão poderia ser útil. Desse modo, adotaram a pesquisa *in loco*, valorizando o contato direto com a realidade a ser interpretada. Embora essa tenha sido sua origem, transcendeu esse âmbito e vem ocupando um espaço importante, por exemplo, para tratar questões relacionadas com o ensino. Retomaremos oportunamente esse ponto.

A pesquisa etnográfica define-se como um modelo de investigação qualitativo que considera o ambiente natural como a fonte direta e primária de seus dados e o investigador como um instrumento decisivo para a coleta e a análise de tais informações. O material de coleta é, em sua maioria, descritivo.

Diferentemente de um modelo quantitativo de pesquisa, o qualitativo direciona seu foco no sentido da compreensão e da interpretação de um determinado processo e não do produto e/ou do resultado de certo fenômeno ou conjunto de fenômenos associados a tal processo. Deste modo, o investigador enfatiza a compreensão e a interpretação do processo que observa e tende a realizar uma coleta de dados de maneira indutiva. Se na investigação de base quantitativa acredita-se na total distância e neutralidade entre o sujeito que investiga e o objeto investigado, na investigação qualitativa, o sujeito que interpreta os dados não é neutro e imparcial, pois não busca uma verdade que deseja comprovar por meio de suas experiências. O ambiente natural e a atuação do investigador são fundamentais para a compreensão e a interpretação do fenômeno observado. O pesquisador recolhe os dados por meio de uma observação direta dos fenômenos ocorridos em uma determinada realidade e, posteriormente, formula hipóteses interpretativas sobre o observado e o observável. Neste ponto, nos valemos dessa proposta, uma vez que interessou-nos proceder à coleta de dados e priorizar um tratamento interpretativo e prioritariamente qualitativo.

Consideramos que a aplicação desse modelo de investigação no âmbito educacional pode contribuir para esclarecer questões relacionadas com a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem em uma realidade particular, sem perder de vista, contudo, a dimensão maior na qual esse processo se insere e se dá, em um contexto cultural mais amplo. Sendo assim, as investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem não devem se limitar ao que ocorre no interior de uma sala de aula, mas ser relacionadas com o que foi aprendido dentro e fora dela, considerando o contexto social mais abrangente. Daí, nossa opção por esse modelo como norteador deste trabalho.

Conforme afirma Baptista (2006), a importância de uma proposta de investigação baseada em um modelo qualitativo é a de estimular uma reflexão acerca dos fenômenos particulares a cada contexto. Tratando-se do universo de ensino e aprendizagem de línguas, o procedimento adotado no modelo etnográfico permite observar como determinadas crenças e atitudes dos professores e alunos são definidas e materializadas nas aulas de língua

estrangeira e como podem ser relacionadas ao processo amplo e complexo de ensinar e de aprender línguas.

A pesquisa etnográfica permite centrar o foco de observação numa realidade particular, no nosso caso, a sala de aula e lançar hipóteses a fim de interpretar como certos fenômenos nela são inseridos e produzidos, bem como suas causas e suas implicações. Tratando-se, portanto, de um contexto particular, qual seja, o de um Curso de Licenciatura em Letras no qual se dá a formação de professores, pareceu-nos produtivo optar por esse princípio particular de focar uma dada realidade e não buscar generalizações mais amplas do observado.

Diante do exposto, podemos concluir que a Etnografia aplicada à Educação é um importante instrumento de investigação, pois traz relevantes contribuições para o esclarecimento e a compreensão dos fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem em seus mais diversos aspectos. Por meio de uma investigação etnográfica pode-se examinar como é conduzida a prática dos futuros professores, isto é, interpretar e compreender como esses se inserem no processo de iniciação à docência e como o processo de formação docente se define em um dado contexto institucional. Sendo assim, permite visualizar como são definidas ou não as relações entre o futuro professor e a sua prática e, ainda, fomentar a reflexão acerca dessa mesma prática. Daí, nosso interesse em retomarmos procedimentos afins a essa proposta investigativa como norteadores de nosso estudo.

Em síntese, o modelo de pesquisa etnográfico, por um lado, permite elucidar e compreender certos fenômenos relacionados com a formação docente e, por outro, fornecer subsídios teóricos e práticos para cursos de professores de línguas, de modo geral. Por essa amplitude de possibilidades e por entendermos que esse modelo pode nos ajudar a melhor verificar, analisar/interpretar e compreender como se dão e qual a natureza do que definimos como a (in)competência lingüística dos sujeitos da nossa pesquisa, é que optamos por utilizá-lo como base para a realização desta investigação.

Quanto à observação participante, fundamental como procedimento para a pesquisa etnográfica, é vista atualmente como uma técnica das metodologias qualitativas que exploram representações, opiniões e significados

de falas individuais e coletivas. No sentido mais operacional, seguindo as palavras de Gil (1999), podemos dizer que a observação participante ou a observação ativa:

consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir a observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 1999, p. 113).

Sendo assim, adotamos em nossa investigação uma proposta que remeteu, em certa medida, a alguns preceitos e procedimentos específicos da abordagem etnográfica, em concreto, a observação participante, a imersão no contexto de pesquisa e a proposição de uma análise de ordem qualitativa e interpretativa dos dados. Por isso, embora este trabalho não seja o de uma pesquisa essencialmente etnográfica, inspira-se em certos princípios dessa modalidade investigativa, os quais consideramos pertinentes para os propósitos deste estudo.

Além desse modelo de pesquisa, recorreremos à Análise de erros, tendo em vista suas contribuições no que tange à proposta de uma tipologia dos erros e teorização a respeito do papel do erro no ensino de línguas. Discorreremos, a seguir, sobre esse aspecto.

Para fundamentar a análise tomamos os pressupostos teóricos de Corder (1967) sobre o erro e a proposta da análise de erros. Recordamos que a evolução do conceito de erro no contexto de sala de aula de língua estrangeira deixou de ser um mal que se deve evitar e passou a ter características positivas. Os estudos realizados até o momento e aplicados à línguas estrangeiras (doravante LE) têm demonstrado que a análise de erros constitui um método útil para avaliar como se dá o processo de aprendizagem e as metodologias de ensino. Corder (1967) estabeleceu três diferentes motivos que justificam a análise sistemática dos erros que cometem os alunos: (1) mostra ao professor quanto o aluno tem aprendido e o que falta aprender; (2) proporciona ao investigador evidências das estratégias que os alunos estão

utilizando para aprender uma LE; (3) serve aos alunos para que tenham consciência de que cometer erros é um mecanismo que todos utilizam para aprender e é um modo de que se dispõe para testar diferentes hipóteses acerca da natureza da língua que estão aprendendo.

Tendo em vista as razões aludidas, optamos pelo proposto por Corder (1967) e, a seguir, detalhamos alguns critérios para a análise de erros que empregamos.

Para orientar nossa análise nos baseamos no método apresentado pela Análise de Erros (AE) com a finalidade de identificar e classificar os erros e propor as interpretações possíveis para a sua ocorrência e a sua repercussão nas aulas desses estagiários.

Ainda quanto à análise, realizamos as observações de aulas, tendo como ponto de apoio um roteiro previamente elaborado (ver Anexo 01), anotações de campo (comentários feitos a partir do roteiro de observação) e aplicação de dois questionários (ver Anexos 02 e 03). Importou-nos, portanto, para estabelecer a análise proceder a um cruzamento das informações obtidas através desses instrumentos citados.

Feitos os esclarecimentos anteriores a respeito da natureza da pesquisa, detalhamos, a seguir, o contexto e os sujeitos de pesquisa bem como os procedimentos adotados no tocante à coleta e análise de dados.

2.2 O contexto da pesquisa

Desenvolvemos nossa pesquisa de campo na Universidade Federal do Maranhão (doravante UFMA). A opção por esse contexto deveu-se aos seguintes fatores:

- a) por ser uma instituição de ensino pública situada em uma região pouco investigada, no caso a do Nordeste, de modo que o

presente estudo poderia oferecer subsídios teóricos e práticos para a formação de professores de inglês, não nativos, brasileiros, da mencionada região;

- b) por tratar-se, ainda, de uma instituição federal considerada estratégica para o ensino, de maior destaque e credibilidade do Estado;
- c) por oferecer o curso de Licenciatura em Letras com a habilitação em Português e Inglês ao lado das habilitações em outras línguas e literaturas estrangeiras, a saber, a francesa e a espanhola;
- d) por contar com um grupo de oito docentes efetivos que atuam nas áreas de Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Americana;
- e) pelo fato de ser a pesquisadora professora de Inglês nesta Instituição desde 1976, portanto há trinta e três anos. Como participante direta do processo de formação dos futuros professores de inglês, a investigadora, há quatorze anos, supervisiona a Prática de Ensino de Língua Inglesa e se inquieta ao constatar que esses alunos chegam ao final do Curso de Letras sem terem adquirido e desenvolvido as competências lingüísticas necessárias para o exercício da profissão.

Ainda quanto à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), vale notar que foi fundada em outubro de 1966 com o nome de Fundação Universidade do Maranhão (FUM) como resultado da fusão da Universidade do Maranhão, instituição criada pela Arquidiocese de São Luís em 1961, mais conhecida como Universidade Católica, (que possuía os Cursos de Filosofia, Enfermagem, Serviço Social e Medicina) com as duas faculdades federais existentes à época, a Faculdade de Direito e a Escola de Farmácia e Odontologia. Atualmente, a UFMA possui cinco Campi, sendo o Campus I situado na capital do Estado, São Luís e os demais nos municípios de Imperatriz, Chapadinha, Codó e Pinheiro.

No Campus I, onde realizamos a nossa pesquisa, a UFMA oferece trinta e seis cursos de graduação, distribuídos nas seguintes áreas: 1) Ciências Humanas, 2) Ciências Sociais, 3) Ciências Exatas e Tecnologia e 4) Ciências Biológicas e da Saúde.

A UFMA oferece ainda Programas de Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu* nas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Exatas e Biológicas. Sendo doze Mestrados e dois Doutorados.

O Curso de Graduação em Letras faz parte do Centro de Ciências Humanas (CCH) e é oferecido no turno matutino, exclusivamente na modalidade Licenciatura, com habilitações em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e uma Língua Estrangeira e suas respectivas Literaturas. O curso tem duração de oito semestres, ou seja, quatro anos. Na área de Letras a UFMA oferece dois Cursos de Especialização, um em Lingüística e outro em Língua e Literatura Portuguesa.

A maioria das Disciplinas do Curso é oferecida pelo Departamento de Letras, que é dirigido por um Chefe e possui um quadro de trinta e seis professores efetivos. Todos fazem parte da Assembléia Departamental, órgão deliberativo que se reúne quinzenalmente. O Curso é dirigido por um Coordenador, que também é o presidente do Colegiado do Curso, órgão que delibera sobre assuntos do Curso. Tanto o chefe do Departamento quanto o Coordenador do Curso são necessariamente professores pertencentes ao Departamento de Letras, eleitos através do voto, por seus pares, pelos alunos do Curso e técnico-administrativos para um mandato de dois anos, podendo ser reeleitos uma única vez.

Os alunos do Curso de Licenciatura em Letras da UFMA fazem o Estágio em Língua Portuguesa e Estrangeira, concomitantemente, ao final do Curso, isto é, no 8º período do Curso de Graduação, que como já dissemos é de quatro anos. A carga horária total do Estágio é de 315 (trezentas e quinze) horas, sendo que destas, 135 (cento e trinta e cinco) são para o Estágio de Língua Estrangeira. As 180 (cento e oitenta) horas restantes são destinadas ao Estágio de Língua Portuguesa.

O estágio de Língua Estrangeira compreende quatro etapas, a saber: 1ª) *Introdução ao Estágio* (15h.), em que o aluno discute textos que enfatizam

orientações sobre ensino de línguas, tem o reforço sobre o planejamento de aulas e revê abordagens sobre avaliação escolar. 2ª) *Treinamento Intensivo* (35h), momento em que o estagiário simula aulas em língua estrangeira, tendo como auditório o supervisor e os colegas de turma. 3ª) *Observação analítico-crítica* (10h), que consiste em observações de aulas em campo do estágio, momento em que os graduandos, conhecendo as turmas com as quais trabalharão, fazem observações *in loco* dos procedimentos metodológicos do professor da disciplina de seu campo de estágio. 4ª) *Direção de sala de aula* (75h), etapa em que o estagiário assume a direção de sala de aula, ministrando aulas em situação real de ensino e aprendizagem.

Durante a 4ª Etapa o aluno/estagiário será acompanhado por um Supervisor docente, professor da UFMA, e por um Supervisor técnico, professor da escola campo de estágio. Ao final do estágio o aluno apresenta um Relatório no qual ele descreve sua experiência se posicionando criticamente não somente sobre o Estágio, mas também, sobre o Curso de Letras de maneira geral.

Essa disciplina pretende, entre seus objetivos, levar o aluno a analisar criticamente os elementos da ação didática, com vistas a sua posterior operacionalização, em conformidade com a proposta de Formação Profissional do Curso de Letras e planejar e avaliar atividades específicas à situação de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Nessa etapa do Curso, o graduando é levado a mobilizar os diferentes conhecimentos que adquiriu (ou deveria ter adquirido) ao longo da graduação. O aluno é avaliado em relação aos saberes pedagógicos e em relação aos saberes gramaticais, lingüísticos e discursivos abordados durante as aulas dadas por ele.

O campo de estágio dos Cursos de Licenciatura é preferencialmente o Colégio Universitário (COLUN), Colégio de Aplicação da UFMA, o qual foi criado em maio de 1968 pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão. Na estrutura organizacional da UFMA, o COLUN faz parte do Núcleo Operacional que, por sua vez, está ligado à Reitoria. O colégio oferece ensino nos níveis Fundamental e Médio, além de cursos técnicos em Administração, Enfermagem e Meio Ambiente.

O COLUN conta com duas unidades localizadas em bairros periféricos de São Luís, capital do Estado do Maranhão. Uma no bairro Vila Palmeira onde funciona o Ensino Fundamental e a outra no Campus I da UFMA no bairro do Bacanga, onde funciona o Ensino Médio e os Cursos Técnicos. O corpo docente do COLUN é constituído por sessenta e oito professores. Essa escola recebe crianças e jovens de diferentes grupos sociais, mas, em geral, predominam alunos de camadas sociais mais carentes da cidade de São Luís. Foi no COLUN que efetivamos as observações das aulas de 14 (quatorze) dos 16 (dezesseis) estagiários que constituem os sujeitos de nossa pesquisa.

Realizamos esta pesquisa, analisando, por meio de observações de aulas, registradas em um roteiro, o desempenho pedagógico de dezesseis alunos do 2º semestre do ano de 2008 da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, do Curso de Licenciatura em Letras da UFMA, nas aulas dadas durante o Estágio Supervisionado no COLUN e em dois Projetos de Extensão da UFMA.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

A seleção dos sujeitos foi feita em forma de amostragem por acessibilidade ou por conveniência que, conforme Gil (1999) é um tipo de amostragem não-probabilístico baseado no próprio conhecimento que os investigadores têm da população e dos seus elementos, e da natureza das metas de pesquisa:

O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão. (GIL, 1999, p. 104).

Tendo em vista o fato de que já estamos familiarizados com o problema, recorrente na nossa prática docente no Curso de Letras, foi possível ter uma visão abrangente do cenário e perceber que no grupo de

aproximadamente vinte e cinco alunos, a realidade era bastante homogênea, o que em termos de significatividade, aceita amostras pequenas e por conveniência. Feitos estes esclarecimentos, prevemos uma amostra com dezesseis alunos, o que nos permitiu obter trinta e dois questionários ao longo das duas etapas de aplicação e um total de quarenta e oito observações de aulas (três de cada aluno) com seus respectivos planejamentos.

Quanto ao perfil dos sujeitos, todos eram concludentes, ou seja, pertenciam ao último semestre do Curso e se graduarão em 2009. O grupo selecionado foi formado por alunos que:

- a) Estudaram inglês na escola e na UFMA e não eram professores. (5 alunos)
- b) Estudaram inglês na escola e na UFMA e já eram professores de escolas particulares. (3 alunos)
- c) Estudaram inglês na escola, em institutos de idiomas e na UFMA e já haviam sido professores. (2 alunos)
- d) Estudaram inglês na escola, em institutos de idiomas e na UFMA e eram professores de escolas públicas e privadas. (4 alunos)
- e) Estudaram inglês na escola, em institutos de idiomas e na UFMA e nunca haviam sido professores. (2 alunos)

Considerando-se que esses alunos pensam em ingressar no magistério – ou já têm alguma experiência – julgamos que os mesmos tenham o perfil ideal para a presente investigação.

2.4 Os procedimentos de coleta de dados e análise

Na pesquisa etnográfica a coleta de dados deve ser feita por meio de um cruzamento de instrumentos e é por meio dele que o investigador poderá propor uma determinada interpretação para os fenômenos observados a seu redor. Ao reconhecer que a realidade observada é específica e particular, ele

busca construir e elaborar hipóteses relacionadas ao observado. Portanto, não define *a priori* uma verdade ou uma teoria e nem pretende comprová-las mediante a observação. O pesquisador parte do observado com a finalidade de interpretar certos fenômenos que são o seu foco de interesse, por isso essa ênfase na observação e nas formas de realizá-la.

Assim sendo, para fins de coleta de dados e posterior análise, elaboramos um Roteiro de Observação (ver Anexo 01) das aulas com foco na atuação dos estagiários, a fim de identificarmos como e quando ocorriam determinados erros relacionados com a competência lingüística em sua dimensão morfossintática. Centramos nossa observação na interação dos estagiários com os alunos e o uso do material didático (como insumo) e sua relação com a competência morfossintática e as deficiências identificadas. Dessa forma, tivemos a oportunidade de mapear as deficiências apresentadas, analisar e classificar os erros e elaborar hipóteses a respeito de como essas deficiências interferiam na prática dos estagiários tendo em vista a interação com os alunos e o uso do material.

Quanto à observação, cabem algumas considerações. Como já mencionamos, foram observadas as aulas dos estagiários da Disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa do segundo semestre de 2008 do Curso de Letras da UFMA. A princípio, o grupo era composto por vinte e um alunos dos quais três desistiram logo no começo por incompatibilidade de horário. Iniciamos as observações com a programação para dezoito alunos, entretanto no decorrer do semestre só foi possível observar dezesseis, tendo em vista que dois não conseguiram cumprir o cronograma estabelecido previamente pela Coordenação do Estágio faltando a todas as aulas agendadas.

Foram observadas três aulas de cada estagiário perfazendo um total de quarenta e oito aulas, durante os meses de outubro e novembro de 2008 que correspondem à 4ª Etapa do Estágio, denominada de Direção de Sala de Aula. As aulas foram observadas no Colégio Universitário – COLUN e no Centro de Ciências Humanas - CCH da UFMA, onde estão sendo desenvolvidos, com o apoio de alguns voluntários, inclusive os estagiários, os Projetos de Extensão – o Vestibular da Cidadania e o Projeto Incluir – promovidos pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UFMA.

Durante essa quarta etapa os estagiários são acompanhados pelo professor do colégio, denominado de Supervisor Técnico e por um professor da UFMA denominado de Supervisor Docente. Existe ainda, a figura do Coordenador do Estágio que é também um professor da UFMA e que coordena o Estágio como um todo.

O COLUN, colégio de Aplicação da UFMA, como já mencionamos, possui duas unidades. Uma no bairro Vila Palmeira, onde funciona o Ensino Fundamental, apenas no turno matutino, e a outra no Campus I da UFMA, no bairro do Bacanga, onde funciona o Ensino Médio e os Cursos Técnicos nos turnos matutino e vespertino.

Dos dezesseis estagiários observados, sete fizeram o estágio na unidade da Vila Palmeira, sete na unidade do Campus do Bacanga e dois no Centro de Ciências Humanas (CCH), um no Vestibular da Cidadania, projeto que prepara estudantes carentes para o vestibular, e outro no Projeto Incluir que possibilita o ensino de línguas estrangeiras a alunos carentes dos cursos de graduação da UFMA.

Além da análise das observações das aulas, avaliamos as respostas dadas aos dois questionários aplicados aos estagiários. O questionário 01, aplicado antes das observações das aulas teve como finalidade delinear o perfil dos estagiários e o questionário 02, aplicado após as observações teve o objetivo de analisar as percepções dos estagiários a respeito dos erros cometidos em nível da sua competência lingüística (gramatical).

Assim, o material submetido à análise e interpretação foi proveniente basicamente de duas fontes: a) da observação das aulas dadas pelos estagiários, devidamente complementadas com o foco na interação e na análise dos erros e b) dos questionários que ocorreram em duas etapas como já explicitamos.

Apresentamos, a seguir, as tabelas e as figuras com os dados coletados e a análise desses dados. Cabe esclarecer que optamos por apresentar alguns dos dados através de tabelas para facilitar a visualização e que esses serviram de suporte para as análises qualitativas e interpretativas que empreendemos.

PARTE 3

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção trataremos da análise dos dados e com esse fim organizamos nossa exposição da seguinte forma: 1. apresentação e considerações dos dados referentes à aplicação do questionário 01; 2. apresentação e análise dos dados recolhidos através da observação e notas das aulas com foco na análise dos erros dos estagiários alvos da pesquisa, com ênfase na sua competência lingüística e no seu agir na prática; 3. triangulação dos dados obtidos através do questionário 01, com os obtidos através da observação, notas das aulas e do questionário 02 (referente à atuação dos estagiários frente aos erros e à correção).

A análise desses dados será desenvolvida a partir de dois eixos: no primeiro deles discutiremos qual é o perfil dos estagiários bem como quais são suas concepções de ensino e no segundo trataremos dos tipos de erros identificados nas aulas observadas enfatizando dois aspectos, quais sejam, o da percepção e o da correção desses erros por parte dos estagiários, tendo como centro a sua competência lingüística e o seu agir na sala de aula.

3.1 Resultados relativos à aplicação do Questionário 01

Todos os dezesseis alunos responderam ao Questionário 01, o qual compreendia doze perguntas e tinha por finalidade traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, os comentários feitos neste tópico correspondem aos dados do questionário respondido pelos estagiários participantes da investigação. Para fins de exposição, apresentamos de maneira quantitativa, em forma de tabelas e gráficos, uma análise das respostas obtidas e, em seguida, passaremos a uma análise qualitativa dos dados, visto ser esta última a que orienta um modelo de investigação como o que adotamos, ou seja, de

base etnográfica. Esse questionário possibilitou dados concernentes ao perfil desses alunos de maneira a nos proporcionar uma visão geral desse alunado, que consideramos útil para construir nossas posteriores interpretações dos fenômenos observados.

Primeiramente apresentamos a Tabela 02 com informações referentes à identificação dos estagiários, seguida da Tabela 03 com a tabulação dos dados referentes ao Questionário 01 – que, como já dissemos, está constituído por doze perguntas elaboradas com o objetivo de traçar um perfil dos sujeitos da nossa pesquisa (ver Anexo 02). Em seguida, mostramos os dados destas tabelas em forma de gráficos e, por último, apresentamos uma análise qualitativa desses dados. De forma que, ainda que recorramos a uma análise quantitativa, buscamos conciliá-la com uma abordagem mais interpretativista e qualitativa.

Tabela 02. Identificação dos estagiários

Estagiários		
Sexo	Masculino	05
	Feminino	11
		16
Faixa etária (em anos)	21	04
	22	03
	24	03
	25	02
	26	01
	29	02
	35	01
		16

Tabela 03. Tabulação das respostas dadas ao Questionário 01.

Pergunta	Resposta	
1. Você se considera proficiente em língua inglesa?	09	Não
	05	Talvez
	02	Sim
2. Se respondeu não ou talvez: que dificuldades você apresenta? (Os estagiários deram mais de uma resposta).	13	Falar
	11	Pronunciar
	08	Ouvir
	07	Escrever
	06	Ler
	01	Nenhuma
3. Você já é professor de inglês ou já foi?	08	Nunca fui professor
	06	Sou professor
	02	Já fui professor
4. Como você adquiriu a maior parte do conteúdo que você apresenta? (Os estagiários puderam marcar mais de uma opção).	09	Como autodidata
	09	Em institutos de idiomas
	05	Na universidade
	03	Na escola (Fundamental e Médio)
5. Ao final do curso, já no estágio, você está satisfeito (a) com a formação em inglês adquirida na universidade?	14	Não
	02	Talvez
	00	Sim

Continuação da tabela 03		
6. Quais os maiores entraves encontrados por você, ao longo do Curso de Letras, na aprendizagem da língua inglesa?	14	O professor não fala a língua que ensina
	13	Pouca ênfase no ensino comunicativo
	13	Desnívelamento das turmas
	12	Despreparo dos professores
	12	Descaso dos professores
	11	Didática dos professores
	11	Falta de um laboratório de línguas
	10	Desinteresse dos professores
	09	Ensino com ênfase na gramática
	08	Falta de uma abordagem teórica
	08	Livros didáticos ultrapassados
	07	Falta de contextualização do ensino
	06	Falta de incentivo à pesquisa
7. Você acha que a sua formação na Universidade foi suficiente para adquirir a proficiência necessária para ser um bom professor de inglês?	14	Não
	02	Talvez
	00	Sim
8. Que concepção de ensino de língua estrangeira espelha a sua prática?	09	Instrumento de Comunicação
	04	Tradicional
	03	Interacionista
9. Você acha que a disciplina língua inglesa tem privilegiado o ensino da gramática deixando em segundo plano outras dimensões como a conversação?	14	Sim
	00	Não
	02	Talvez

Continuação da tabela 03		
10. Quais os teóricos da linguagem que você já leu?	08	Saussure
	06	Chomsky
	04	Bakhtin
	02	Mattoso Câmara
	02	Marcos Bagno
	01	André Martinez
	01	Bentes
	01	Jackobson
	01	Labov
	01	Mussalim
	04	Nenhum
11. Durante o Curso de Letras você participou de algum projeto de pesquisa?	15	Não
	01	Sim
12. Você considera importante saber sobre a cultura da língua estrangeira estudada?	15	Sim
	01	Não
JUSTIFICATIVAS PARA A RESPOSTA SIM À PERGUNTA Nº. 12:		
1. Facilita a compreensão da língua		5. O social deve ser levado em consideração
2. Estimula o interesse do aluno		6. O ensino tem que ser contextualizado
3. Não é possível separar língua e cultura do ensino		7. Aperfeiçoa o nível no idioma
4. Permite a compreensão das diversidades		8. Ajuda no entendimento de palavras e expressões

Os resultados analisados referentes ao perfil dos sujeitos da pesquisa estão representados em forma de percentual, conforme descrição a seguir:

Como nos mostra a figura 01, a maioria dos estagiários é do sexo feminino, dos dezesseis observados, apenas cinco são do sexo masculino.

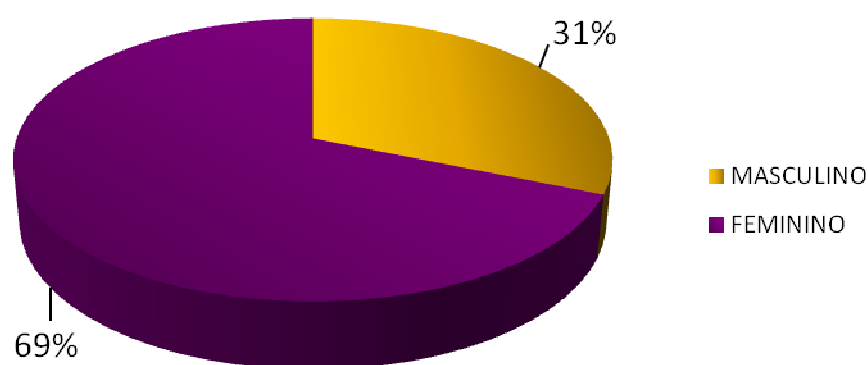


FIGURA 01 - Perfil do grupo analisado por sexo

A figura 02 demonstra que dos dezesseis entrevistados, quinze deles são jovens entre vinte e um e vinte e nove anos. Apenas um tem mais de trinta anos de idade

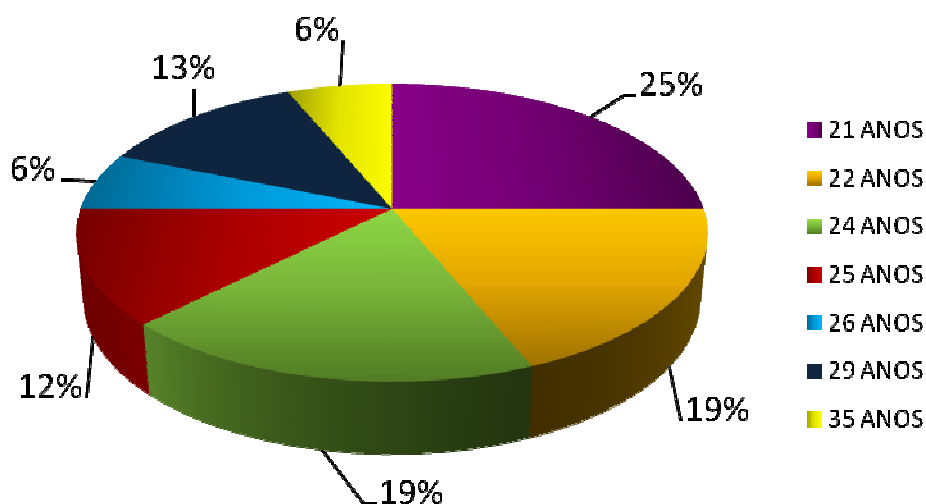


FIGURA 02 - Perfil do grupo analisado por idade

Conforme podemos observar na figura 03, um total de 56% dos entrevistados não se considera proficiente em língua inglesa. Chama a atenção o fato de que dos dezesseis estagiários somente dois se consideram proficientes.

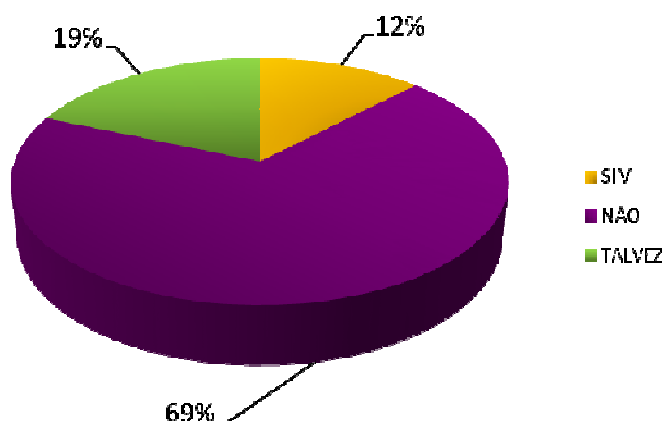


FIGURA 03 - Você se considera proficiente em língua inglesa?

De acordo com a figura 04, dos entrevistados 29% apontaram que falar a língua inglesa é considerada como a maior dificuldade enfrentada por eles, seguida da dificuldade em pronunciar (24%). Como vemos, a dificuldade em realizar atividades relacionadas à expressão oral pode ser resultado de um ensino voltado para práticas pedagógicas pouco interativas, nas quais o aprendiz é levado a participar de situações de aprendizagem descontextualizadas.

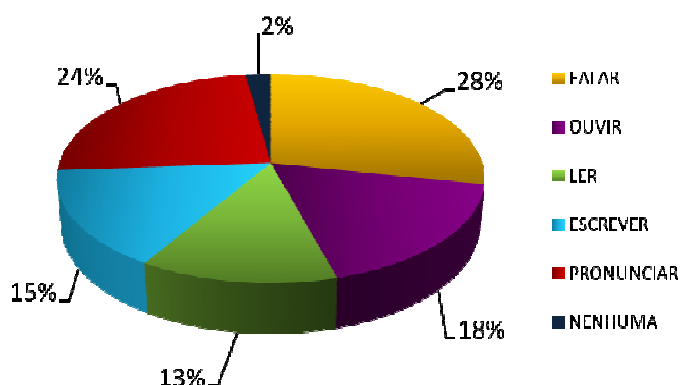


FIGURA 04 - Se respondeu não ou talvez, que dificuldades você apresenta?

A figura 05 mostra que a metade teve ou tem experiência docente. Seis são professores de língua, dois já foram e oito não possuem nenhuma experiência.

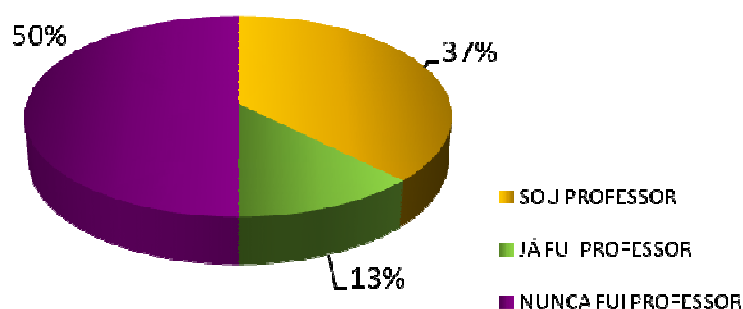


FIGURA 05 - Você já é professor de inglês ou já foi?

A figura 06 demonstra que o contexto de ensino e aprendizagem da maior parte desses alunos provém de cursos de idioma ou de forma autodidata. Apenas cinco (19%) entrevistados atribuíram à Universidade a aquisição da maior parte do seu conteúdo.

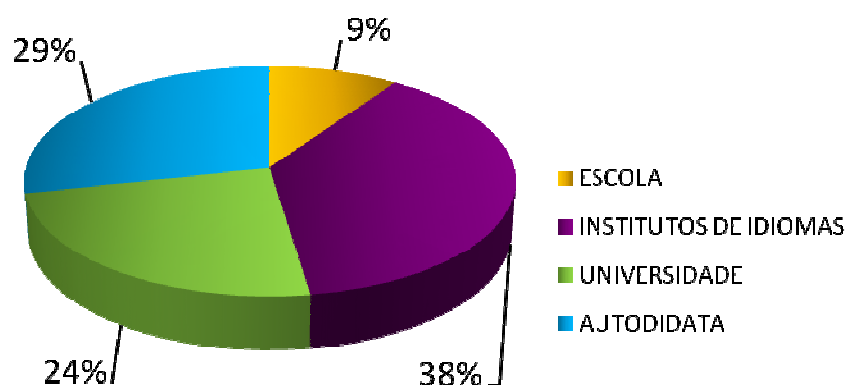


FIGURA 06 - Como você adquiriu a maior parte do conteúdo que você apresenta? (Pode marcar mais de uma opção)

A figura 07 evidencia a alto grau de insatisfação com a formação recebida da Universidade. 87% responderam que não estão satisfeitos e 13% responderam talvez, nenhum dos entrevistados respondeu “sim”.

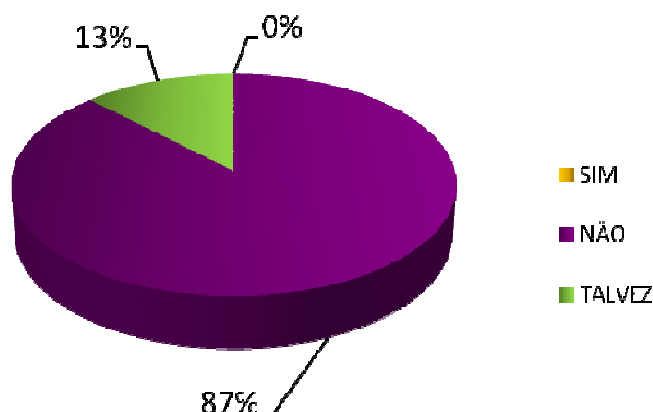


FIGURA 07 - Ao final do curso, já no estágio, você está satisfeito(a) com a formação em inglês adquirida na universidade?

Dentre as razões dessa insatisfação apontam entraves tais como, por exemplo, o desnivelamento das turmas, o fato de o professor não falar a língua que ensina, a pouca ênfase no ensino comunicativo e, ainda, o despreparo, descaso e desinteresse dos professores.

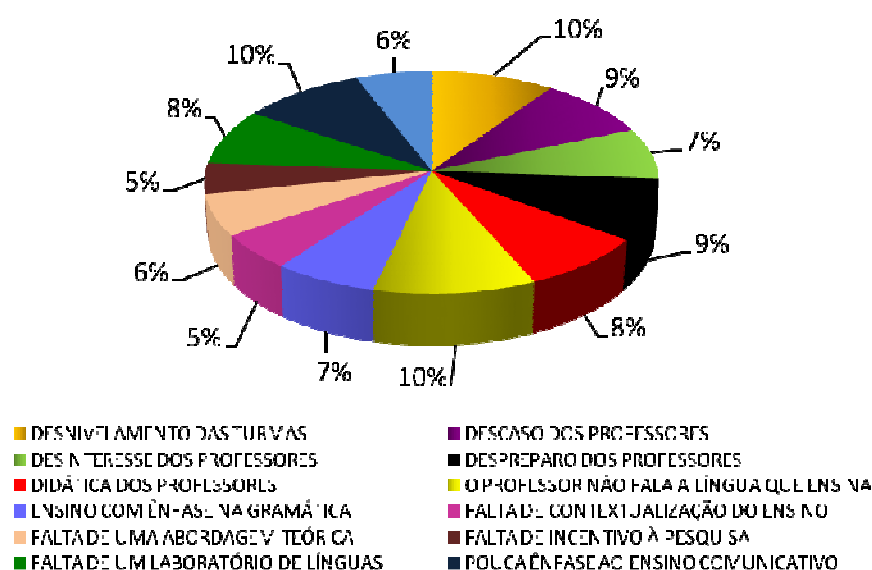


FIGURA 08 – Quais os maiores entraves encontrados por você, ao longo do Curso de Letras, na aprendizagem da Língua Inglesa?

Nenhum estagiário considera sua formação universitária satisfatória. Quatorze dos entrevistados responderam que não consideram sua formação suficiente para ser um bom professor de inglês e dois responderam talvez.

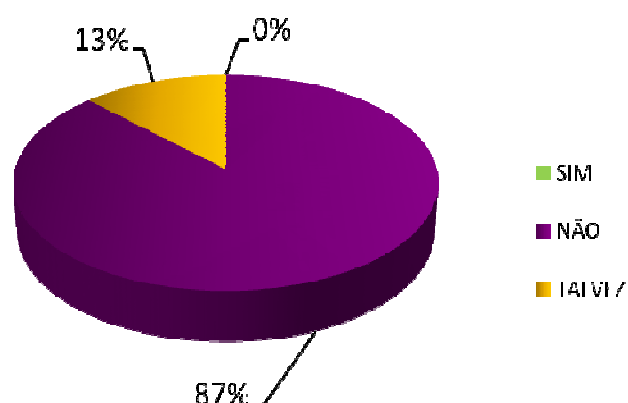


FIGURA 09 – Você acha que a sua formação na Universidade foi suficiente para adquirir a proficiência necessária para ser um bom professor de inglês?

Nove dos entrevistados responderam que a concepção que espelha sua prática é a da língua como instrumento de comunicação, três responderam que é a concepção interacionista. Essa resposta pode ser um reflexo das práticas de ensino em que o estagiário esteve inserido ao longo da sua vida acadêmica

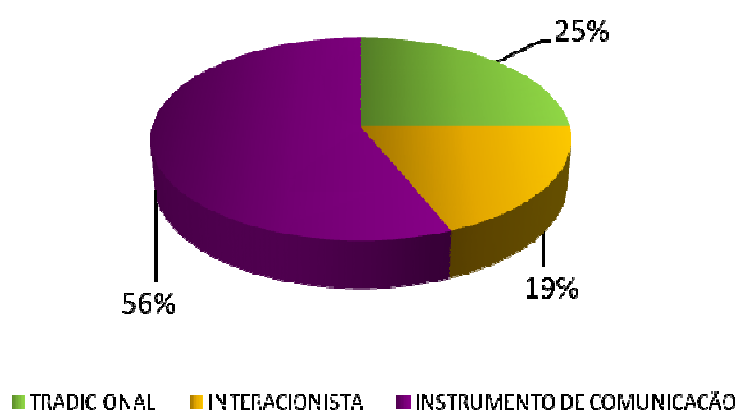


FIGURA 10 – Que concepção de ensino de língua estrangeira espelha a sua prática?

Quatorze entrevistados concordaram que o ensino da gramática da língua inglesa tem sido privilegiado no Curso de Letras da UFMA em detrimento ao ensino comunicativo. Este pode ser o motivo pelo qual poucos estagiários falam a língua estrangeira que vão ensinar.

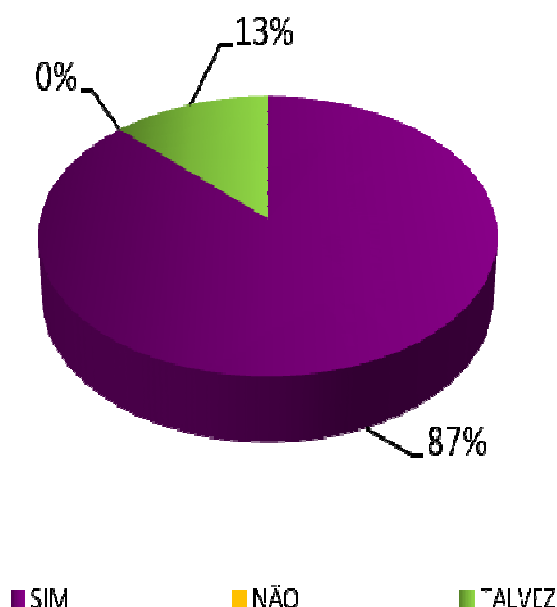


FIGURA 11 – Você acha que a disciplina Língua Inglesa tem privilegiado o ensino da gramática deixando em segundo plano outras dimensões como a conversação e a leitura?

Quatro estagiários responderam que nunca leram um teórico da linguagem. Saussure foi o mais citado, seguido por Chomsky, o que parece demonstrar que as bases lingüísticas do curso estão voltadas para uma concepção estruturalista de língua e que pouca ênfase é dada ao embasamento teórico dos estudos da linguagem. Esta situação poderá mudar com a implantação da nova estrutura curricular.

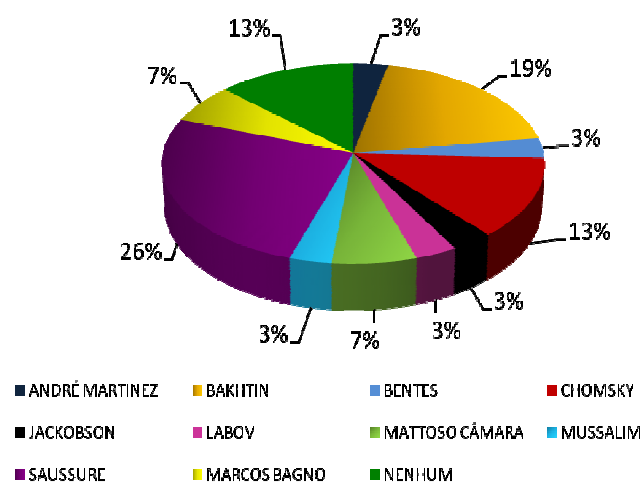


FIGURA 12- Quais os Teóricos da Linguagem que você já leu?

Apenas um dos entrevistados respondeu ter participado de um Projeto de Pesquisa. Acreditamos que com a implantação do novo currículo e com a crescente qualificação dos professores possamos ter uma mudança deste quadro. Este baixo índice justifica-se porque atualmente, poucos professores desenvolvem pesquisas no Curso de Letras da UFMA.

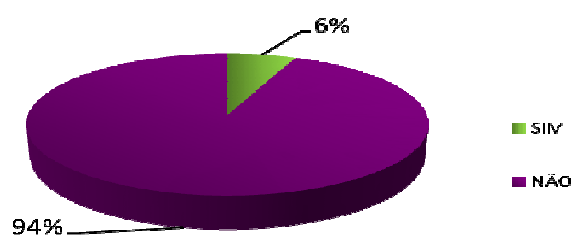


FIGURA 13 - Durante o Curso de Letras você participou de algum projeto de pesquisa?

Quinze dos dezesseis entrevistados concordaram que é importante saber sobre a cultura da língua estrangeira estudada, entretanto seis não souberam justificar sua resposta. Essa não justificativa articula-se à própria concepção de linguagem exercida ao longo do curso, que prima pelo ensino da

gramática e vê a língua reduzida a uma dimensão instrumental, sem considerá-la como forma de interação humana.

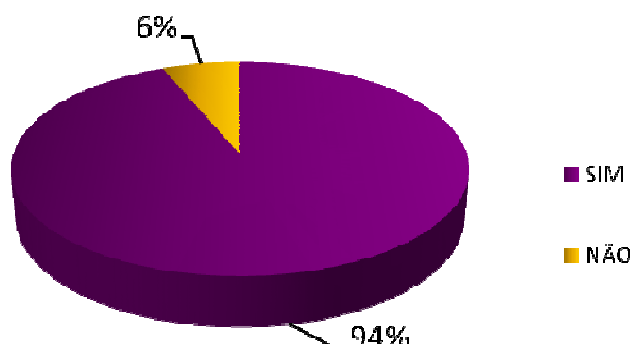


FIGURA 14 – Você considera importante saber sobre a cultura da língua estrangeira estudada?

Após a apuração das respostas dadas ao Questionário 01 que como vimos tiveram muitas respostas coincidentes e que demonstraram a deficiência e insatisfação de todos, passamos às observações das aulas dos estagiários nos campos de estágio, que detalhamos a seguir.

3.2 Resultados referentes às observações das aulas

Neste tópico discorreremos a respeito da observação das aulas, enfocando os erros cometidos e propondo explicações para sua ocorrência. Num segundo momento, faremos uma descrição das aulas dos estagiários e do modo pelo qual esses tratam o ensino da língua, particularmente, o da gramática e como agem na sala de aula. Ressaltamos que nosso foco é a análise dos erros dos futuros professores e sua relação com a competência lingüística e seu agir na aula, no contexto de formação de professores.

A seguir, detalhamos os erros observados. Vale dizer que não identificamos nominalmente os estagiários e que esses foram enumerados de 01 a 16, de modo que relacionamos os erros identificados por cada um com seu respectivo contexto de produção (oral ou escrito) e acrescentamos nossos comentários.

Tabela 04. Principais erros identificados nas observações das aulas

Estagiário	Erros identificados	Produção	Comentários
01	Erro ortográfico: <i>The girl is beautiful.</i>	Escrita	Grafou a palavra <i>beautiful</i> incorretamente;
	Erro lexical: Dry = úmido	Oral	O adjetivo <i>dry</i> , que significa seco, foi traduzido equivocadamente como úmido;
	Erro gramatical: <i>My sister watch TV in her bedroom.</i>	Escrita	Omitiu a flexão verbal da terceira pessoa do singular do Simple Present
02	Erro gramatical: <i>They have four childs.</i>	Escrita	Pluralizou o substantivo irregular <i>child</i> com o acréscimo da letra <i>s</i> .
	Erro gramatical: <i>My mother don't work, she is housewife.</i>	Oral	Usou a forma <i>don't</i> em lugar de <i>doesn't</i> com a 3ª pessoa do singular e não empregou o artigo indefinido <i>a</i> antes de um substantivo designativo de ocupação.
	Erro lexical: <i>It is ten p.m.; It is nine fifteen o'clock.</i>	Oral	Desconhecimento do significado das abreviaturas <i>a.m.</i> e <i>p.m.</i> após as horas. Inseriu, ainda, a expressão <i>o'clock</i> , aplicada à horas exatas.
3	Erro gramatical: <i>Like you Chinese food?</i>	Oral	Deixou de usar o auxiliar <i>do</i> para fazer a interrogativa.
	Erro gramatical: <i>What she does?</i>	Oral	Não soube estruturar a sentença interrogativa, que mobiliza o auxiliar <i>does</i> , mantendo o verbo principal flexionado.
	Erro gramatical: <i>You can swim?</i>	Oral	Não inverteu a ordem do verbo com o sujeito na interrogativa com um verbo modal.
	Erro gramatical: <i>The Love is beautiful</i>	Escrita	Empregou o artigo definido <i>the</i> antes de um substantivo abstrato.
	Erro ortográfico: ocupation	Escrita	Escreveu no quadro branco <i>ocupation</i> em lugar de <i>occupation</i> ;
4	Erro gramatical: <i>He is wearing an uniform.</i>	Escrita	Usou indevidamente a forma <i>an</i> do artigo indefinido antes da palavra <i>uniform</i> que se inicia com um som consonantal.
	Erro gramatical: <i>I go to the work by bus.</i>	Oral	Utilizou indevidamente o artigo definido <i>the</i> antes do substantivo <i>work</i> .
	Erro gramatical: <i>He ordered a bread with ham</i>	Escrita	Usou indevidamente o artigo indefinido <i>a</i> antes de um substantivo incontável;
5	Erro gramatical: <i>They are married for ten years.</i>	Oral	Empregou o <i>Simple Present</i> em lugar do <i>Present Perfect Tense</i> .
	Erro ortográfico: sunday, monday	Escrita	Escreveu os nomes dos dias da semana com a letra inicial minúscula.
6	Erro gramatical: <i>How old you are?</i>	Oral	Não obedeceu à ordem de emprego do verbo <i>to be</i> na sentença interrogativa;
	Erro gramatical: <i>I was going to the home</i>	Oral	Nem a preposição <i>to</i> nem o artigo definido <i>the</i> deveriam ter sido usados antes da palavra <i>home</i> .
	Erro gramatical: <i>I want to go a party</i>	Escrita	Não usou a preposição <i>to</i> exigida pelo verbo <i>to go</i> neste contexto.
	Erro lexical: <i>I am looking TV.</i>	Oral	Empregou o verbo <i>to look</i> em vez de <i>to watch</i> no sentido de assistir à TV
	Erro lexical: <i>He was very said.</i>	Escrita	Confundiu o adjetivo <i>sad</i> com o passado do verbo <i>to say</i> (said) em razão da semelhança das pronúncias.
	Erro ortográfico: wold = world	Escrita	O erro ortográfico ocorreu pela troca das letras <i>w</i> e <i>l</i> na palavra <i>world</i> .

	Erro gramatical: <i>In morning I go to the school.</i>	Escrita	Não usou o artigo definido <i>the</i> antes da palavra <i>morning</i> e usou indevidamente o mesmo artigo antes da palavra <i>school</i> .
7	Erro gramatical: <i>They came a hour late</i>	Escrita	Empregou a forma <i>a</i> do artigo definido antes de um substantivo iniciado por um som vocálico
	Erro lexical: Usou a expressão <i>How do you do?</i> como equivalente a <i>How are you ?</i>	Oral	Equivocou-se em relação às expressões adequadas ao contexto;
8	Erro gramatical: <i>She was listening pop music.</i>	Oral	Omitiu a preposição <i>to</i> exigida pela regência do verbo <i>to listen (to)</i> .
	Erro gramatical: <i>My foots are hurting.</i>	Escrita	Acrescentou o <i>s</i> para pluralizar o substantivo irregular <i>foot</i> .
	Erro gramatical: <i>Nely was having a breakfast.</i>	Oral	Adicionou o artigo indefinido <i>a</i> antes de um substantivo incontável.
	Erro lexical: Afirmou que o adjetivo beautiful só é usado antes de palavras feminino.	Oral	<i>Beautiful</i> pode adjetivar também palavras masculinas.
9	Erro gramatical: <i>She is the most comfortable chair in the room.</i>	Escrita	Usou o pronome <i>she</i> , próprio para pessoas do sexo feminino, referindo-se ao substantivo <i>chair</i> que significa cadeira, em lugar do pronome <i>it</i> , empregado para referir-se a entes inanimados
	Erro gramatical: <i>He is the goodest player of the team.</i>	Oral	Empregou a forma incorreta do superlativo do adjetivo <i>good</i> , pois se trata de um adjetivo irregular. Usou a preposição <i>of</i> em vez de <i>in</i> .
10	Erro gramatical: <i>Linda told that the bag was your.</i>	Escrita	Omitiu o objeto indireto complemento obrigatório do verbo <i>to tell</i> . Não concordou o pronome possessivo com o seu referente e usou a forma de adjetivo no lugar de pronome possessivo.
	Erro lexical: <i>I was living there when I knew my girlfriend.</i>	Oral	O verbo mais apropriado neste exemplo seria o verbo <i>to meet</i> e não o verbo <i>to know</i> .
11	Erro gramatical: <i>Did you went to the movies last weekend?</i>	Escrita	Empregou a forma <i>went</i> em lugar da forma <i>go</i> na interrogativa no passado.
	Erro gramatical: <i>I must to pay for the expenses.</i>	Escrita	Usou a partícula <i>to</i> do infinitivo depois de um modal verb.
	Erro gramatical: <i>Rained a lot last night.</i>	Escrita	Não utilizou o sujeito <i>it</i> antes do verbo <i>to rain</i> .
	Erro gramatical: <i>I can not to come at six p.m.</i>	Escrita	Utilizou um verbo no infinitivo com a partícula <i>to</i> depois de um modal verb.
	Erro lexical: Actually = Atualmente	Oral	Traduziu a palavra pela semelhança com a língua portuguesa. Falso cognato
	Erro lexical: Beef = Bife	Oral	Traduziu a palavra pela semelhança com palavra da língua portuguesa. Falso cognato.
	Erro lexical: Printer = Pinturas	Oral	Traduziu a palavra pela semelhança com palavra da língua portuguesa. Falso cognato.

12	Erro gramatical: <i>The boys are very intelligents.</i>	Escrita	Pluralizou o adjetivo <i>intelligent</i> que é palavra invariável na língua inglesa.
	Erro gramatical: <i>They not go to school on Saturdays.</i>	Escrita	Omitiu o uso do auxiliar <i>do</i> para fazer a negativa do verbo <i>to go</i> no presente.
	Erro gramatical: <i>He was listening radio.</i>	Escrita	Omitiu a preposição <i>to</i> após o verbo <i>to listen</i> e omitiu também o artigo definido <i>the</i> antes do substantivo <i>radio</i> .
	Erro gramatical: <i>She plays piano very well.</i>	Oral	Omitiu o artigo definido <i>the</i> antes do instrumento musical <i>piano</i> .
	Erro gramatical: <i>You speak English?</i>	Oral	Omitiu o auxiliar <i>do</i> na forma interrogativa com o verbo <i>to speak</i> no presente.
	Erro ortográfico: traveling	Escrita	Corrigiu a palavra <i>traveling</i> que o aluno escreveu com um "l" afirmando que o correto seria com dois. As duas formas são aceitas.
	Erro lexical: <i>He was to study for the test.</i>	Escrita	Confundiu o verbo <i>has</i> com <i>was</i> .
13	Erro gramatical: <i>On September they will go for Canada.</i>	Escrita	Usou incorretamente a preposição <i>on</i> antes de um mês do ano e a preposição <i>for</i> depois do verbo <i>to go</i> .
	Erro gramatical: <i>Do you watch the game last night?</i>	Oral	Empregou a forma <i>do</i> no presente em lugar da forma <i>did</i> em uma sentença interrogativa no passado.
	Erro gramatical: <i>Do you have some poetry books ?</i>	Oral	Empregou o pronome <i>some</i> , próprio das formas afirmativas em lugar do pronome <i>any</i> , utilizado em formas interrogativas.
	Erro gramatical: <i>The parents were very prouds.</i>	Escrita	Pluralizou o adjetivo <i>proud</i> indevidamente.
14	Erro gramatical: <i>Swim is fun.</i>	Escrita	Deveria ter usado a forma nominal do gerúndio <i>swimming</i> por estar na função de sujeito da oração
	Erro gramatical: <i>I am going to drink a coffee.</i>	Escrita	Usou o artigo indefinido <i>a</i> antes de um substantivo incontável.
15	Erro gramatical: <i>At Sundays I get up late.</i>	Oral	Empregou a preposição <i>at</i> antes de um dia da semana no lugar da preposição <i>on</i> .
	Erro gramatical: <i>He runed a lot in the park.</i>	Escrita	Utilizou a terminação <i>ed</i> para formar o passado de um verbo irregular, <i>to run</i> .
	Erro gramatical: <i>It was the more cheap we found.</i>	Oral	Não empregou a forma do superlativo do adjetivo <i>cheap</i> .
	Erro gramatical: <i>He is from the Brazil and she is from USA.</i>	Escrita	Usou indevidamente o artigo definido, antes do substantivo próprio <i>Brazil</i> e não usou antes de <i>USA</i> .
	Erro lexical: Não soube explicar a diferença entre football e soccer .	Oral	O futebol que se joga no Brasil corresponde ao <i>soccer</i> . A palavra <i>football</i> refere-se a um outro esporte.
16	Erro gramatical: <i>São Luís is more hot than Fortaleza.</i>	Escrita	Adicionou o advérbio <i>more</i> para formar o comparativo do adjetivo <i>hot</i> .
	Erro gramatical: <i>The Bob is more tall than the John.</i>	Escrita	Empregou indevidamente o artigo definido antes de nomes próprios. Adicionou o advérbio <i>more</i> para formar o comparativo do adjetivo <i>tall</i> .

A seguir, apresentamos na forma de tabela uma quantificação dos erros observados que ilustrará a ocorrência e incidência desses erros e será útil para nossa posterior análise, de caráter qualitativo e interpretativo.

Tabela 05 - Quantificação e classificação dos erros observados

Análise		Quantidade	Percentual (%)
TIPO DE ERRO	Ortográfico	05	7,0
	Lexical	12	18,0
	Gramatical	51	75,0
	Total	68	100
PRODUÇÃO DO ERRO	Oral	29	43,0
	Escrita	39	57,0
	Total	68	100
ERROS GRAMATICAIS	Paradigmas nominais	23	45,0
	Paradigmas verbais	16	31,0
	Outros paradigmas	12	24,0
	Total	51	100
PARADIGMAS NOMINAIS	Substantivos	02	9,0
	Adjetivos	06	26,0
	Artigos	15	65,0
	Total	23	100
PARADIGMAS VERBAIS	Tempo	09	56,0
	Pessoa/Número	02	13,0
	Negativa/Interrogativa	05	31,0
	Total	16	100
OUTROS PARADIGMAS	Pronomes	05	42,0
	Preposição	07	58,0
	Total	12	100

A tabela 05 é um demonstrativo dos dados sobre os tipos de erros mais recorrentes nesta pesquisa. Do total de 68 erros, 5 deles (7%) são erros do tipo ortográfico, que correspondem a equívocos que ocorrem por falta de familiaridade com a imagem gráfica das palavras em língua inglesa. Foram cometidos poucos erros ortográficos porque os estagiários pouco escrevem no momento da aula, trazem o material pronto ou utilizam exclusivamente o livro texto. Esses 5 erros foram cometidos pelos estagiários 01, 03, 05, 06 e 08, os quais só tiveram contato com a língua inglesa no ensino básico e na Universidade. Em relação aos erros lexicais, foram identificadas 12 ocorrências, correspondendo a 18%. Esses erros associam-se à questões de

tradução de sentido, emprego de algumas palavras em contextos específicos; um exemplo ilustrativo é o caso em que o aluno explica *beautiful* como adjetivo que só acompanha nomes femininos. Entre os doze erros, apenas quatro foram cometidos por alunos que freqüentaram cursos de inglês fora da Universidade, o que pode demonstrar, de algum modo, a relevância desses cursos na formação do estagiário.

A maior incidência de erros ocorreu no nível gramatical, totalizando 75% do universo avaliado. Esse percentual configura o despreparo de grande parte dos estagiários em relação ao funcionamento dos aspectos morfosintático e semântico da língua que eles se propõem a ensinar. Vale ressaltar que todos os 16 estagiários avaliados cometeram erros gramaticais, enquanto apenas 05 cometeram erros ortográficos e 10 cometeram erros lexicais. O que nos leva a concluir que nenhum dos pesquisados possui integralmente a competência lingüística em conformidade com os teóricos estudados e um nível interlingüístico não muito desenvolvido.

Em seguida identificamos se os erros foram cometidos na produção oral ou escrita dos estagiários e classificamos os erros gramaticais em paradigmas nominais, verbais e outros paradigmas. Dentre os paradigmas nominais encontramos erros relacionados aos substantivos, adjetivos e artigos. Dentre os paradigmas verbais observamos erros relacionados a tempo, pessoa, número e forma e em outros paradigmas incluímos os erros relacionados ao emprego de pronomes e preposições.

A seguir apresentamos os gráficos correspondentes aos dados da Tabela 05 com os nossos comentários a respeito de cada item.

O gráfico 15 mostra o total de erros observados. De um total de 68 erros, 75% são erros gramaticais. Este percentual elevado pode ser explicado pelo fato de que os estagiários, com pouquíssimas exceções, apresentaram aulas totalmente gramaticais. Como pouco falam a língua estrangeira, cometem menos erros lexicais. Mesmo reclamando de que as aulas na Universidade são muito mais gramaticais do que comunicativas, nem por isso demonstraram um bom conhecimento da gramática da L2 e reproduzem o modelo de aula que tanto condenam. Os erros ortográficos são em menor

quantidade porque os estagiários quase não escrevem durante as aulas. Apenas 18% são erros de ordem lexical.

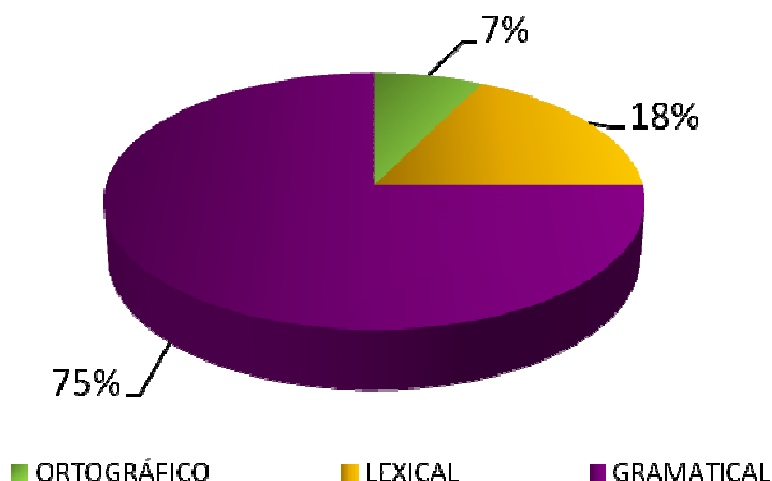


Figura 15 - Tipos de erros

A figura 16 apresenta os resultados da produção do erro em relação às modalidades oral e escrita da linguagem. Conforme os números apontam, a maior incidência ocorreu em relação a erros relacionados à escrita (57%) em oposição aos erros relacionados à oralidade (43%). É possível que essa diferença tenha surgido em razão de os estagiários terem mobilizado mais a escrita que a fala em L2. Por isso, pode ser que esses dados não indiquem que os estagiários falem melhor do que escrevem a L2, que se sintam mais à vontade falando que escrevendo. Dos 29 erros orais, 12 foram detectados na fala de alunos que cursaram inglês além da Universidade e 17 foram erros cometidos por alunos que só estudaram inglês em escola de ensino básico, na Universidade ou como autodidatas. Dos 39 erros escritos, 17 foram encontrados em enunciados de alunos que cursaram inglês além da Universidade e 22 foram erros cometidos por alunos que só estudaram inglês em escola de ensino fundamental e na Universidade, isso poderia significar que os alunos que estudaram inglês em Institutos de Língua, cometem menos erros

tanto em sua produção oral quanto na escrita. Entretanto, as diferenças não foram significativas.

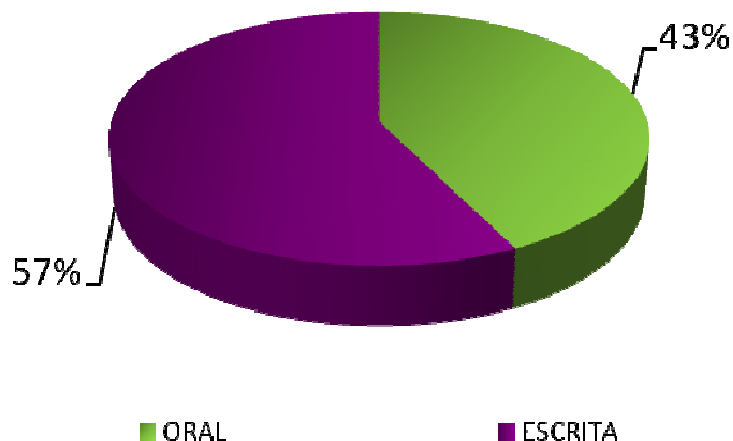


Figura 16 – Produção dos erros

A figura 17 apresenta o resultado das diferentes ocorrências relacionadas aos erros gramaticais, os quais, para efeito didático, dividimos em duas categorias principais: 1. o grupo dos paradigmas nominais, que correspondem a 45% e 2. o grupo dos paradigmas verbais, que configuram 31%. Além desses grupos, elencamos um terceiro grupo, denominado “outros paradigmas” (por exemplo: emprego de preposições e pronomes), que somou 24% de todos os itens observados. Os erros cometidos em relação aos paradigmas nominais normalmente ligam-se à interferência da LM, a exemplo da elaboração do plural de alguns nomes em L2, concordância dos adjetivos com os substantivos, configurando-se em erros interlinguais. Em erros envolvendo os paradigmas verbais é acentuado o emprego da flexão de alguns verbos irregulares obedecendo à regra genérica da L2, que orienta o aprendiz a acrescentar *-ed* ao final do morfema lexical do verbo, configurando-se um erro intralingual porque o estagiário aplica uma regra geral da própria L2. Ainda no rol dos erros de Paradigmas Nominais, os estagiários mostravam desconhecer regras de elaboração do superlativo ou do comparativo de igualdade em suas construções, por exemplo. Esses desconhecimentos levam-

nos a concluir que se trata de erros interlinguais, pois, várias vezes, o aprendiz mobilizou seu conhecimento de LM para construir sentenças em L2. Dos 23 erros de paradigma nominais, 09 foram encontrados em enunciados elaborados por alunos que cursaram inglês além da Universidade e 14 foram erros cometidos por alunos que só estudaram inglês na escola e na Universidade, isso poderia ser interpretado como alunos que não estudaram inglês em Institutos de Línguas cometem mais erros. Dos 16 erros de paradigmas verbais 08 foram encontrados em enunciados elaborados por alunos que cursaram inglês além da Universidade e 08 foram erros cometidos por alunos que só estudaram inglês em escola de ensino fundamental e na Universidade, isso significa que nem sempre são os alunos que estudaram a L2 além da Universidade, os que cometem menos erros.

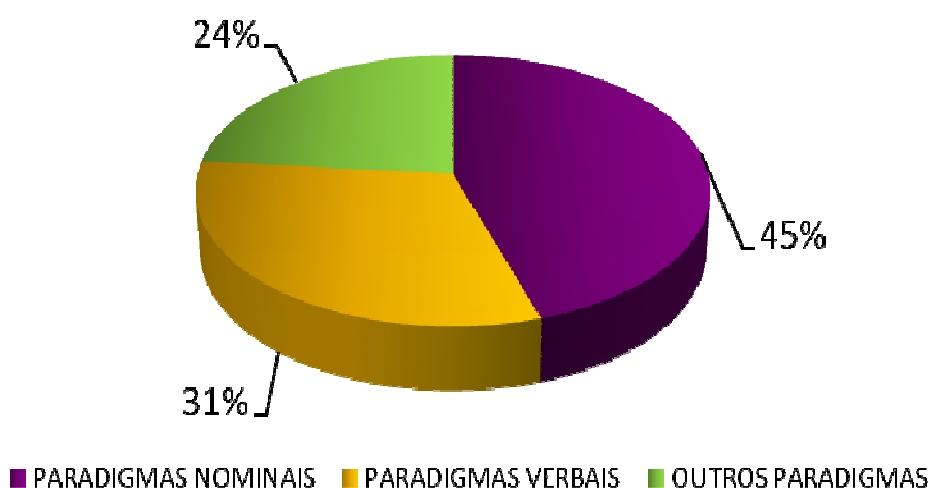


Figura 17 – Erros gramaticais

A figura 18 apresenta um desdobramento dos erros gramaticais envolvendo paradigmas nominais. Elencamos três categorias que mais se destacaram entre esses paradigmas: substantivos, adjetivos e artigos. Os erros de emprego de substantivos somaram 9% do universo de 23 erros. Esses poucos erros podem ser decorrentes do fato de que a classe dos substantivos não apresenta tantas dificuldades para o aprendiz em relação a sua LM. Os erros envolvendo o emprego de adjetivos totalizaram 26% do total de erros -

um número bem maior do que o erro ocorrido por uso indevido do substantivo. Essa diferença pode ter acontecido porque o uso de adjetivos em língua inglesa tem regras muito distintas das regras da língua portuguesa, por exemplo, os adjetivos em inglês são invariáveis no que se refere a gênero e número, muitos deles fazem o grau comparativo e o superlativo com o acréscimo de um sufixo. O que notamos nessa situação é a interferência das regras da LM (o português) sobre o emprego em L2 (o inglês), o que configura erro interlingual. A categoria que apresentou mais erros, 15 dos 23, conforme indica o quadro, foi o artigo, pois essa categoria, em língua inglesa, exige não apenas conhecimento lingüístico e gramatical por parte do aluno, mas, também, conhecimento em relação às regras sociais e culturais do uso da língua inglesa, por exemplo, a classificação dos substantivos em contáveis e incontáveis, o uso ou não do artigo definido antes das palavras *home*, *school*, *prison*, *church*. Esses erros envolvendo os artigos denotam na maioria dos casos erro interlingual. Dentre os erros envolvendo artigos foi que observamos os dois únicos erros induzidos. Esses erros foram efetivados por 04 alunos que estudaram em Institutos de línguas e 06 alunos que estudaram apenas na escola de nível básico e na Universidade, o que nos leva a interpretar que os alunos que estudaram inglês em Institutos de Línguas erram um pouco menos que os demais.

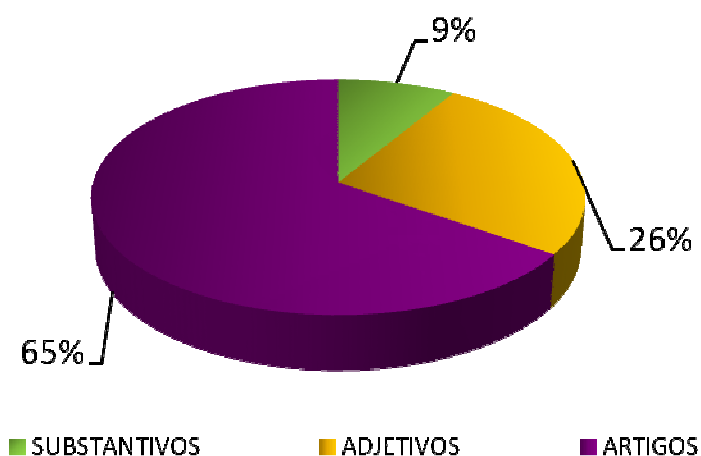


Figura 18 – Paradigmas nominais

Na figura 19, apresentamos os dados em relação ao emprego de paradigmas verbais, categorizados a partir das noções de tempo, pessoa/número e, ainda, em termos de construções de orações negativa/interrogativa, totalizando 16 erros. Os erros envolvendo a noção de tempo foram os mais acentuados (representam 56%) e aconteceram, geralmente, em função de o estagiário não estar familiarizado com determinadas noções que o tempo verbal em L2 sugere, trata-se, pois, de um erro interlingual, causado pela não distinção-gramatical na língua materna em relação à L2. Os erros relacionados ao número e pessoa aconteceram em função de o estagiário não atentar para as marcas lingüísticas que comandam a relação entre o número e a pessoa do verbo, por exemplo, o marcador da 3ª pessoa do singular. Esses erros classificados de ambíguos, do tipo interlingual, foram pouco notados, apareceram apenas 02, configurando um total de 13%. O segundo erro mais identificado dentro da categoria “paradigmas verbais” é o que se relaciona à construções de sentenças negativas e interrogativas (31%). Constataram-se, por exemplo, erros em que o estagiário deixava de empregar o auxiliar *do* na forma interrogativa e na forma negativa (*do not/don't*), construindo sentenças cujo paradigma se assemelha às formas da LM. Desses 05 erros, 02 foram cometidos por alunos que estudaram a língua estrangeira na universidade e em cursos de idiomas e 03 por alunos que estudaram inglês apenas na escola de nível fundamental e na Universidade, o que nos leva a interpretar que este fator não é tão decisivo nos erros cometidos pelos estagiários.

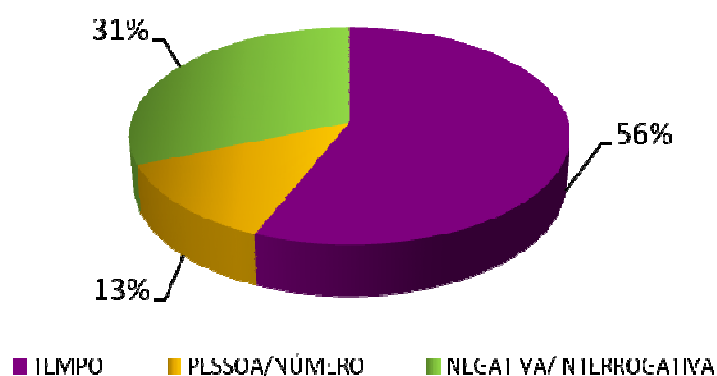


Figura 19 – Paradigmas verbais

A figura 20 representa o índice de erros enquadrados em “outros paradigmas”, que incluem os erros relativos ao emprego de pronomes e de preposições, que somaram 12 ocorrências no total. Os erros envolvendo o emprego de pronomes somaram 05 e correspondem a 42%. Os erros relacionados a preposições foram em número maior, 07 no total, e correspondem a 58%. Esses erros remetem à dificuldades que pessoas pouco familiarizadas com a língua inglesa como L2 têm. Em quatro desses sete erros, os estagiários partiam de hipóteses de empregos dessas partículas relacionadas ao funcionamento da LM, não calculando as diferenças de sentido que poderiam surgir entre um enunciado dentro de uma língua e outra, nestes casos o erro é interlingual. Houve também a ocorrência de três erros intralinguais relacionados ao emprego das preposições. Desses 07 erros, 03 foram cometidos por alunos que estudaram a língua estrangeira na Universidade e em cursos de idiomas e 04 por alunos que estudaram inglês apenas na escola e na Universidade, o que nos leva a crer que o fato de terem estudado em Instituto de Línguas não concorre para que o número de erros cometidos seja significativamente menor.

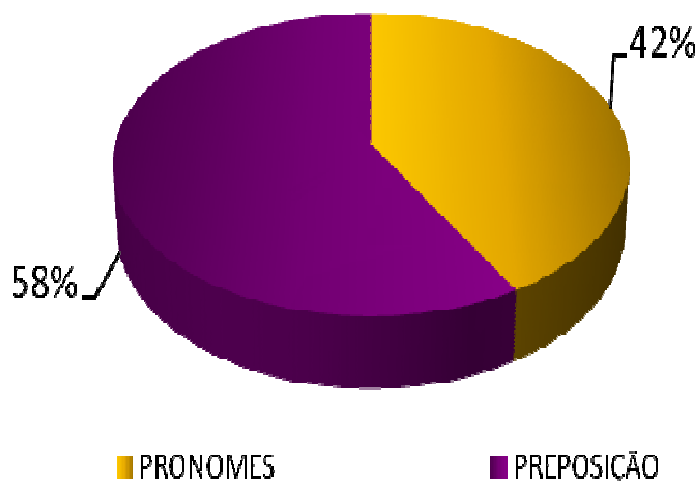


Figura 20 – Outros paradigmas

Com base no exposto, convém assinalar que os erros observados estão inseridos num determinado contexto de formação desse professor e que embora não seja foco deste estudo aprofundar o seu exame, reconhecemos que não devemos menosprezá-lo. Sendo assim, podemos aventar a hipótese de que alguns dos erros identificados não poderiam ser desvinculados desse contexto de produção e poderiam ser, inclusive, a ele atribuídos. Contudo, para se ter elementos concretos e fiáveis que sustentassem essa hipótese seria necessário realizar uma investigação mais apurada acerca do contexto de formação de professores e esse não é o alvo deste estudo, mas pode com ele dialogar, de certa forma.

3.3 Análise dos erros e suas implicações para o ensino

Nesta seção, descrevemos e analisamos os erros *gramaticais* observados durante as aulas dadas pelos estagiários. Os erros são agrupados por categorias gramaticais. As sentenças com erros estão marcadas com um asterisco e os erros destacados em negrito. Em seguida, apresentamos a tradução das sentenças entre colchetes e, por último, a sentença corrigida, antecedida pelo sinal (+). Utilizamos a classificação de erros de Dulay, Burt e Krashen (1982) que classificam os erros em interlinguais, intralinguais, ambíguos e induzidos e recorremos, ainda, aos estudos sobre erros de Figueiredo (2004). Para visualizar melhor, incluimos, no final da análise, as tabelas com os quantitativos e tipos de erros por estagiário e nossos comentários sobre os dados obtidos.

A) Erros relacionados ao uso dos substantivos:

A1) Número

- (1)* *They have four **childs**.*
 [Eles têm quarto filhos.]
 + *They have four **children***

(2)* *My **foots** are hurting.*
 [Meus pés estão doendo]
 + *My **feet** are hurting.*

O exemplo (1) ilustra um erro cometido pelo estagiário 02, em uma aula dirigida a uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental e que tinha como tema *os membros da família*. Ao desenvolvê-lo, o estagiário descreveu a família iniciando pelo casal como sendo pais de quatro filhos pluralizando com o acréscimo do fonema [s] o substantivo *child* que faz seu plural de forma irregular (*children*). O estagiário não percebeu o erro, o que nos leva a crer que ele desconhecia a forma irregular do plural do substantivo *child*. Mesmo depois de ter sido chamado atenção pela pesquisadora sobre a forma correta, não corrigiu o erro. Durante as três aulas observadas este estagiário cometeu três erros gramaticais, um interlingual, um intralingual e este ambíguo.

O exemplo (2) foi um erro cometido pelo estagiário 08 em sua produção escrita em uma aula sobre esportes para uma turma de 1º ano do Ensino Médio. A sentença estava escrita no texto que foi distribuído para os alunos. Neste caso o estagiário não percebeu o erro. Ao final da aula, a pesquisadora fez a observação sobre o erro cometido, explicando a forma correta do plural irregular do substantivo *foot*. Nesse momento, o estagiário admitiu ter se equivocado e, na aula seguinte, fez a correção retomando o exemplo no quadro e mostrando que se enganou ao acrescentar *s* para pluralizar um substantivo irregular. O estagiário 08 cometeu três erros gramaticais, um interlingual e dois ambíguos.

Nesses dois exemplos, os estagiários generalizaram a regra do plural e acrescentaram um **s** aos substantivos *child* e *foot* que fazem seu plural de forma irregular *children* e *feet*, respectivamente. Vale notar que na língua inglesa, apesar de o plural ser feito também com o acréscimo da letra **s** ao final das palavras, existem exceções e algumas palavras fazem o plural de maneira irregular. Thomson (1986) explica que alguns substantivos formam o plural por uma troca de vogal e cita como exemplos *foot/feet*, *tooth/teeth*, *goose/geese*, *man/men*, *woman/women*. Conforme a classificação dos erros de Dulay, Burt e Krashen (1982), estes são considerados **erros ambíguos** do tipo **interlingual**

já que houve uma generalização de uma regra a um contexto no qual esta não se aplica. Segundo Figueiredo (2002), estes erros revelam a interferência da língua materna na produção da Língua estrangeira, sem serem considerados negativos.

Nesse caso, os alunos fizeram o plural por analogia à língua portuguesa, ocorrência muito comum, conforme perceberemos em outros exemplos; ao mesmo tempo houve a generalização da regra do plural na própria língua inglesa, sendo também um erro considerado ambíguo, conforme afirma Figueiredo (2004).

B) Erros relacionados ao uso dos adjetivos:

B1) Número.

(3)* *The boys are very **intelligents**.*
 [Os meninos são muito inteligentes.]
 + *The boys are very **intelligent**.*

(4)* *The parents were **prouds**.*
 [Os pais estão orgulhosos.]
 + *The parents were **proud**.*

O erro (3) foi cometido pelo estagiário 12 em sua produção escrita, em aula ministrada para a 8ª série do Ensino Fundamental. O tema da aula era *Qualifying people – (Adjectives)* e o exemplo foi escrito pelo estagiário no quadro branco por sugestão dos alunos, que da mesma forma que o estagiário, não perceberam o erro. Após a aula, a pesquisadora explicou o uso correto dos adjetivos, entretanto ele não retomou o assunto na aula seguinte, o que nos leva a supor que este aluno não comentou o erro para não admitir seu desconhecimento das regras da língua alvo, demonstrando dessa forma, uma postura tradicional em relação à imagem do professor como infalível e detentor do saber. Este estagiário foi o que cometeu o maior número (6) de erros gramaticais no conjunto das aulas observadas, sendo cinco interlinguais e um

ambíguo. O fato de ter cometido muitos erros, pode justificar sua postura defensiva.

O exemplo (4) foi dado pelo estagiário 13 em uma aula para a 7ª série do Ensino Fundamental. O estagiário estava explicando o *past tense* (pretérito) do verbo *to be* e escreveu este exemplo no quadro branco. Não percebeu o erro. Alertado pela supervisora, na aula seguinte, com muita naturalidade, explicou para os alunos e pediu que corrigissem o erro. Este estagiário cometeu cinco erros gramaticais, sendo dois interlinguais, dois intralinguais e um ambíguo.

O erro, nesses exemplos, ocorre pela interferência da língua materna: em português faz-se a concordância do sujeito com o adjetivo que a ele se refere. Entretanto, na língua inglesa, os adjetivos pertencem à classe das palavras invariáveis. Thomson (1986) afirma que os adjetivos em inglês têm a mesma forma para o singular e plural, masculino e feminino: *a good boy, good boys, a good girl, good girls*. Segundo Faerch e Kasper (1984), tais erros são causados por transferência de estrutura da L1 para a L2, tendo como apoio a estrutura morfológica da língua portuguesa.

B2) Comparativo.

- (5) * *São Luís is **more hot** than Fortaleza.*
 [*São Luís é mais quente que Fortaleza.*]
 + *São Luís is **hotter** than Fortaleza.*

- (6) * *The Bob is **more tall** than the John.*
 [*O Bob é mais alto que o John.*]
 + *Bob is **taller** than John.*

Os dois exemplos ocorreram na produção escrita do estagiário 16. A aula era dirigida para o 1º ano do Ensino Médio e o assunto era *Comparing things and people* (Comparando coisas e pessoas). O estagiário escreveu as sentenças no quadro durante a explicação gramatical da formação do comparativo de superioridade e não se deu conta do erro. Um dos alunos ainda

tentou questionar, mas ele desconversou e continuou a aula, o que pode ser um indício de que esta postura do estagiário seja um reflexo de práticas vivenciadas ao longo de sua vida estudantil, moldada em uma pedagogia autoritária, na qual o professor é o dono da verdade. Quando a aula terminou, a pesquisadora fez as observações e recomendou que ele retomasse o assunto na aula seguinte e fizesse a correção, o que não pode ser confirmado por se tratar da última aula observada desse aluno. Este estagiário cometeu três erros gramaticais durante as três aulas observadas sendo um interlingual e estes dois considerados ambíguos.

Nesses exemplos o aluno fez o comparativo de superioridade por generalização usando o advérbio *more* (*mais*) antes do adjetivo. Esta forma só é permitida no inglês com adjetivos que tenham mais de duas sílabas, (exs: *more interesting, more expensive, more comfortable*). Em adjetivos com menos de três sílabas, acrescenta-se um sufixo *er* ao adjetivo para formar o comparativo de superioridade, (*younger, stronger, happier*). Na língua portuguesa, na maioria dos casos, acrescenta-se o advérbio *mais* antecedendo o adjetivo para formar o comparativo de superioridade, com raras exceções, pois também temos os casos de irregularidade, tais como: bom/melhor, ruim/pior. De acordo com Figueiredo (2004) trata-se de um erro ambíguo causado por generalização do comparativo de superioridade.

B3) Superlativo.

- (7)*It was **the more cheap** we found.
 [Foi o mais barato que eu encontrei.]
 + It was the **cheapest** we found.

- (8)*He is the **goodest** player of the team.
 [Ele é o melhor jogador do time.]
 +He is the **best** player in the team.

O erro do exemplo (7) foi cometido na produção oral do estagiário 15 quando ministrava uma aula sobre a formação do superlativo para o 1º ano do Ensino Médio. Ao contrastar os adjetivos *expensive/cheap* (caro/barato) não

observou que a formação do superlativo é diferente quando o adjetivo tem menos de três sílabas, aplicando a mesma regra para os dois casos. Essa oração foi repetida duas vezes. O estagiário não percebeu o erro, mas fez a correção na aula seguinte, após a interferência da pesquisadora, demonstrando uma atitude madura e consciente do seu papel como educador. Foram detectados cinco erros gramaticais nas aulas observadas deste estagiário, sendo três interlinguais e dois intralinguais.

Neste exemplo o aluno elabora uma oração no grau superlativo de superioridade por analogia à língua portuguesa na qual se acrescenta a expressão “*o mais*” antes do adjetivo para formar o grau superlativo. Entretanto em inglês, a forma *the most* só é usada com adjetivos que tenham mais de suas sílabas. Os adjetivos monossilábicos e dissilábicos fazem o superlativo com o acréscimo do sufixo *est*. Segundo a teoria de Dulay, Burt e Krashen (1982), trata-se de um erro interlingual por transferência de estrutura da LM para a L2.

O erro do exemplo (8) foi cometido pelo estagiário 09, em sua produção oral, em aula para uma turma de 3º ano do Ensino Médio sobre a formação do superlativo. O estagiário pronunciou a frase e ainda pediu que os alunos a repetissem sem perceber o erro. Após a aula a pesquisadora chamou sua atenção e ele explicou para os alunos na aula seguinte a irregularidade do adjetivo *good*. Estabeleceu-se um clima de desconfiança por parte dos alunos, os quais não se manifestaram de forma ostensiva, mas deixaram antever o seu descontentamento, por meio de conversas paralelas. Pode ser este o motivo pelo qual muitos estagiários evitam corrigir os erros cometidos em sala de aula. Este estagiário cometeu três erros gramaticais, sendo dois interlinguais e este intralingual.

No exemplo (8) não houve a interferência da língua materna, o aluno generalizou a regra de formação do superlativo da própria língua inglesa, tratando-se, portanto de um erro intralingual do tipo desenvolvimental causado por generalização. Este erro caracteriza-se pelo uso de um marcador regular em lugar de um irregular. O estagiário acrescentou o sufixo *est* ao adjetivo, desconhecendo que na língua inglesa, o adjetivo *good* pertence ao grupo dos adjetivos irregulares, tendo como superlativo a forma *best*. Os adjetivos *good* e

bad fazem seu superlativo de forma irregular, *best* e *worse*, respectivamente. Outros adjetivos da língua inglesa considerados irregulares citados por Thomson (1986) são *far*, *little*, *many*, *much* e *old*. No exemplo (8) houve um segundo erro, o emprego da preposição *of* em lugar da preposição *in* que será comentado mais adiante, no item 6.3, quando trataremos de erros relacionados ao emprego de preposições.

C) Erros relacionados ao uso dos artigos

C1) Artigo definido.

C1a) Adição do artigo definido.

- (9) ***The** love is beautiful.
[O amor é lindo.]
+ Love is beautiful.

- (10) * **The** Bob is more tall than **the** John.
[O Bob é mais alto que o John.]
+ Bob is taller than John.

- (11) * I go to **the** work by bus.
[Eu vou para o trabalho de ônibus.]
+ I go to work by bus.

- (12) * He is from **the** Brazil.
[Ele é do Brasil.]
+ He is from Brazil.

- (13) * I was going to **the** home.
[Eu estava indo para a casa]
+ I was going home.

O erro (9) foi cometido pelo estagiário 03 quando ele explicava alguns adjetivos qualificativos e um dos alunos sugeriu a frase “O amor é lindo”. Em seguida o estagiário escreveu no quadro a frase empregando o artigo definido. A aula era para uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental. No exemplo

dado, nem ele nem os alunos perceberam o erro. Vale observar que mesmo tendo que apresentar um plano de aula, muitos estagiários cometem erros relacionados ao tema da aula, o que sugere que comumente não planejam suas aulas. Esse estagiário cometeu quatro erros gramaticais, sendo três interlinguais e um intralingual.

O erro do exemplo (10) foi cometido pelo estagiário 16 em sua produção escrita quando ele explicava para uma turma de 1º ano do Ensino Médio a formação do comparativo de superioridade. O uso de artigo definido antes de nomes de pessoas (*Bob* e *John*) na língua portuguesa costuma sofrer variação em diferentes regiões brasileiras. Observa-se que esse uso (a definitização) é mais comum nas regiões sul e sudeste, já nas regiões norte e nordeste é pouco freqüente. Esse estagiário empregou o artigo antes dos nomes de pessoas, escrevendo a sentença no quadro branco, mas o erro passou despercebido. Após a aula a pesquisadora chamou sua atenção, mas ele não voltou ao assunto na aula seguinte, preferindo não admitir seu erro para a turma, confirmando uma atitude que ele já havia tido em situação anterior. Três erros gramaticais foram cometidos por este estagiário no total como já comentado anteriormente.

O erro do exemplo (11) foi cometido pelo estagiário 04 quando numa aula para a 5ª série do Ensino Fundamental sobre *Means of Transportation* (Meios de transporte). Este aluno apresentou vários exemplos, incluindo este, no qual o artigo definido foi empregado indevidamente em uma clara analogia à língua portuguesa na qual, em situação semelhante, o artigo não poderia ser suprimido. O erro não foi percebido. Ao final da aula a pesquisadora chamou sua atenção e ele corrigiu na aula seguinte, admitindo o erro diante da turma de forma bastante tranqüila. Este estagiário cometeu 03 (três) erros gramaticais durante as três aulas observadas, sendo um interlingual, um induzido e um ambíguo.

No exemplo (12) o estagiário 15 estava dando uma aula, para o 1º ano do Ensino Médio sobre *nacionalidades* e ao fazer referência ao jogador Pelé escreveu no quadro branco essa sentença, incluindo o artigo definido antes do nome de um país (Brasil). Interessante observar que esse mesmo estagiário omitiu o artigo definido antes do nome dos Estados Unidos o que em inglês é de

uso obrigatório: *The United States of America* (esse erro será comentado no próximo item, *omissão do artigo definido*). Em inglês, as regras sobre uso de artigos antes de nomes de países são bem definidas, tendo aqueles que admitem o artigo definido e os que não o admitem. Provavelmente essa é a razão pela qual os falantes da língua portuguesa cometem esse tipo de erro. O erro não foi percebido pelo estagiário, o que nos faz crer que ele desconhecia as regras do uso do artigo definido antes dos nomes de países. O erro também passou despercebido pelos alunos da turma. Na aula seguinte o estagiário retomou o exemplo e retificou o erro, em razão da nossa intervenção. Este estagiário cometeu cinco erros gramaticais durante as aulas observadas conforme comentamos anteriormente.

No exemplo (13) o estagiário 06 cometeu o erro, em sua produção oral, acrescentando o artigo “*the*” antes da palavra *home* (casa) em uma aula cujo objetivo era revisar o passado do verbo *to be* para o 2º ano do Ensino Médio. O estagiário não percebeu o erro, o que nos faz inferir que ele desconhece as regras de uso do artigo definido e que não preparou a aula. Mesmo alertado pela pesquisadora sobre o erro, não fez a correção posteriormente.

Na língua inglesa a palavra *home* tem peculiaridades que a palavra *house* não tem, embora ambas signifiquem *casa*. Esse fato frequentemente confunde os falantes do português, língua na qual não existe tal distinção. Em inglês usa-se a palavra *home* quando nos referimos à própria casa e *house* em sentido genérico. A diferença, porém, não está apenas no campo semântico, existem diferenças de ordem sintática também. O uso de artigo e preposição antes de uma ou de outra diferem. Dependendo do contexto, por exemplo, a palavra *home* admite ou não a preposição *at*. Ex: *He was at home when she called him* (Ele estava em casa quando ela telefonou). O artigo definido nunca é empregado antes da palavra *home*. Exemplos: *He enjoys staying at home*. (Ele gosta de ficar em casa), *They are going home after class* (Eles irão para casa depois da aula). O estagiário 06 cometeu três erros gramaticais durante as aulas observadas, sendo dois interlinguais e um intralingual.

Esses exemplos ilustram o uso equivocado do artigo definido *the*, pois os usos em uma língua e outra nem sempre são coincidentes. Em inglês, o artigo definido *the* possui algumas limitações quanto ao seu uso, por exemplo,

não se usa artigo definido antes de nomes próprios, nem antes de substantivos abstratos, nem antes da palavra *home*. Em nosso *corpus* encontramos cinco erros por adição indevida do artigo definido, representando o erro mais cometido na categoria gramatical artigo e o segundo lugar dentre os erros gramaticais mais cometidos no âmbito geral. Erros relacionados ao emprego de artigos foram os que apareceram em maior número, 15 (quinze) de um total de 23 (vinte e três) erros relacionados ao paradigma nominal.

Segundo Figueiredo (2004), esses erros classificam-se como *interlinguais*, causados por transferência de estrutura. Assim, apoiados na estrutura sintática do português, os estagiários cometeram estes erros fazendo analogia com a sua língua materna, ficando evidente a transferência da estrutura da língua portuguesa na qual os substantivos são comumente anteceditos por um artigo: *O amor é lindo; O Bob é mais alto que o John; Eu vou para o trabalho; Ele é do Brasil; Eu vou para a casa.*

C1b) Omissão do artigo definido.

- (14) *He was listening **radio**.
 [Ele estava ouvindo radio.]
 + He was listening to **the** radio.
- (15) *She plays **piano** very well.
 [Ela toca piano muito bem.]
 + She plays **the** piano very well.
- (16) *In **morning** I go to school.
 [De manhã eu vou para a escola.]
 + In **the** morning I go to school.
- (17) *She is from **USA**.
 [Ela é dos Estados Unidos.]
 + She is from **the** USA.

No exemplo (14) o estagiário 12 cometeu o erro na sua produção escrita em uma aula cujo objetivo era apresentar o passado do verbo *to be*, na 8ª série do Ensino Fundamental. Nessa oração foram cometidos dois erros gramaticais: um envolvendo o uso do artigo definido e outro envolvendo o uso de preposição. Tendo em vista que agrupamos os erros por categorias gramaticais, analisaremos neste momento apenas o erro relacionado ao emprego do artigo definido. O aluno escreveu a oração no quadro branco como resposta à pergunta *What was he doing when the accident happened?* (O que ele estava fazendo quando o acidente aconteceu?), omitindo o artigo antes do substantivo *radio*, não percebendo tal omissão. Quando a pesquisadora comentou o erro após a aula ele confessou que desconhecia tal uso, isto pode significar que o estagiário esteja reponsabilizando o ensino que recebeu durante sua formação acadêmica, pelo fato de desconhecer essa regra ou ainda pode ser interpretado pelo fato de não ter planejado a aula, pois ele não apresentou o plano de aula para a supervisora do estágio. Como esse erro foi cometido na primeira das três aulas observadas, o estagiário teve a oportunidade de retomar o assunto e reformular a oração na aula seguinte, diferentemente de outra situação experienciada por ele anteriormente, quando não corrigiu o erro. O estagiário 12 cometeu 6 (seis) erros gramaticais no total das aulas observadas, sendo este o número máximo de erros cometidos por estagiário observado.

O erro (15) também foi cometido pelo mesmo estagiário 12, na segunda aula observada, para a mesma turma de 8ª série, em sua produção oral. Ao comentar sobre a 3ª pessoa do singular do *simple present tense* ele citou vários exemplos chamando atenção para o uso do marcador da 3ª pessoa do singular no tempo presente, na forma afirmativa. O erro cometido refere-se à omissão do artigo definido antes do substantivo *piano*. Na língua inglesa é obrigatório o uso do artigo antes de instrumentos musicais quando se diz que alguém toca um instrumento (*She plays the violin* (o violino), *the flute* (a flauta), *the guitar* (o violão)). Quando a pesquisadora comentou a falta do artigo no exemplo citado, o estagiário, mais uma vez disse desconhecer tal regra. Não corrigiu o erro, justificando que os alunos não haviam percebido. Esta atitude nos leva a refletir sobre que tipo de professores a UFMA está formando.

No exemplo (16) o estagiário 07 cometeu o erro em sua produção escrita em uma aula para a comunidade em um Projeto de Extensão, denominado Incluir. O tema da aula era *Daily activities*. (Atividades diárias). O erro, a omissão do artigo definido antes da palavra *morning* estava escrito em um texto distribuído para a turma. A pesquisadora observou o erro enquanto os alunos liam o texto, o estagiário, então, solicitou aos alunos que incluíssem o artigo, dizendo para a turma que havia esquecido. Mas uma situação em que o estagiário usa uma desculpa para justificar seu erro. Este estagiário cometeu três erros gramaticais no total de aulas observadas, sendo dois interlinguais e um induzido.

O exemplo (17) foi apresentado pelo estagiário 15 quando estava dando uma aula para o 1º ano do Ensino Médio sobre nacionalidades e, referindo-se à cantora Madona, escreveu no quadro branco essa sentença, omitindo o artigo definido antes do nome de um país (Estados Unidos) que na língua inglesa exige o uso do artigo, conforme já comentamos anteriormente. Interessante observar que esse mesmo estagiário adicionou o artigo definido antes do substantivo *Brazil* que em inglês não é permitido, conforme vimos no item anterior. O erro não foi percebido pelo estagiário, o que nos faz crer que ele desconhecia as regras do uso do artigo definido antes dos nomes de países, pois, tratava-se do segundo erro na mesma sentença. Este erro também passou despercebido pelos alunos da turma. Na aula seguinte o estagiário retomou o exemplo e retificou os dois erros, fazendo as explicações necessárias, em razão da intervenção da pesquisadora. Este estagiário cometeu cinco erros gramaticais no total.

Nestes quatro exemplos houve a omissão do artigo definido *the* antes dos substantivos *radio*, *piano*, *morning* e *USA*, substantivos que, em tais contextos, exigiriam, necessariamente, o emprego do artigo definido *the*. Nos três primeiros casos observa-se a interferência da língua materna, pois em português não se usa artigo antes de instrumentos musicais quando usados com o verbo tocar (tocar piano; tocar violão etc.). Depois do verbo ouvir, quando se refere a rádio ou música, podemos omitir o artigo, em língua portuguesa, assim como antes das partes do dia. Sendo, portanto, erros interlinguais causados por transferência de estrutura da LM para a L2.

No caso da sigla do nome do país (*The United States of America-USA*), o artigo definido não poderia ser omitido por ser parte integrante do nome desse país. Essa mesma regra se aplica ao Congo e aos Países Baixos ou Nórdicos (exs: *The Congo*, *The Netherlands*), entretanto, na língua inglesa, antes da maioria dos nomes de países o artigo definido não é usado. Trata-se, portanto, de erro intralingual, desenvolvimental causado por omissão.

C2) Artigo indefinido:

C2a) O uso da forma *a* no lugar de *an* e vice-versa.

- (18) **He was wearing **an** uniform.*
 [*Ele estava usando uniforme.*]
 + *He was wearing **a** uniform.*

- (19) **They came **a** hour late.*
 [*Eles chegaram uma hora atrasados*]
 + *They came **an** hour late*

No exemplo (18) o estagiário 04 empregou a forma do artigo indefinido *an* antes de uma palavra iniciada com um som consonantal em sua produção escrita em uma aula para a 5ª série do Ensino Fundamental sobre o passado do verbo *to be*. O estagiário escreveu a oração no quadro e não percebeu o erro. Isto pode significar que ele desconhece as regras do emprego das formas *a* e *an* do artigo indefinido ou que lhe foi ensinado desta maneira. Não houve manifestação da turma. A pesquisadora chamou a atenção do estagiário para o uso equivocado da forma *an*. Na aula seguinte, o estagiário explicou para os alunos o emprego correto dessas formas. Este estagiário cometeu três erros gramaticais no total de erros observados, todos relativos ao emprego de artigos.

No exemplo (19) o estagiário 07 cometeu um erro inverso ao que cometeu o estagiário 04 no exemplo (18), empregando a forma *a* do artigo indefinido antes de uma palavra iniciada com um som vocálico. A aula era sobre o passado dos verbos irregulares em um Curso de Extensão, oferecido para os alunos de Graduação da UFMA, chamado de Projeto Incluir. Ao

exemplificar o passado do verbo irregular *to come* o estagiário escreveu no quadro branco esse exemplo, não percebendo o erro. No intervalo, entre um horário e outro da aula, a pesquisadora observou o erro e quando os alunos retornaram para o segundo horário, o estagiário chamou atenção dos alunos para o erro e explicou a forma correta, corrigindo a sentença que ainda estava escrita no quadro. Este estagiário, da mesma forma que o de 04, cometeu três erros gramaticais no total de aulas observadas, todos relacionados ao emprego de artigos.

Vários estagiários, conforme pudemos perceber nas observações das aulas – durante os doze anos que supervisionamos o estágio curricular do curso de Letras da UFMA – apresentam a diferença de uso das formas dos artigos indefinidos *a* e *an* com a seguinte explicação: a forma *a* é usada antes de palavras iniciadas por consoantes e a forma *an* antes de palavras iniciadas por vogais. A explicação correta seria: a forma *a* é usada antes de palavras iniciadas por sons consonantais e a forma *an* antes de palavras iniciadas por sons vocálicos, o que sugere um erro induzido pela metodologia e/ou pelo professor. Essa explicação de uso das formas *a* e *an* compromete não só o entendimento do aluno como também do próprio professor. Esse tipo de informação pode induzir ao erro, daí porque classificá-los como erros induzidos. No exemplo (18) a palavra *uniform* inicia com o som de consoante [ˈju:nɪfɔ:m] e no exemplo (19) a palavra *hour* [aue] inicia com um som vocálico, pois o *h* neste caso é mudo. Segundo Figueiredo (2004), estes erros são classificados como induzidos e não resultam nem da interferência da língua materna, nem estão relacionados com o processo evolutivo de aprendizagem de L2, mas, sim, relacionam-se com a forma equivocada de se ensinar a língua-alvo. Este tipo de erro foi chamado por Selinker (1972) de “*transfer of training*”.

C2b) Adição do artigo indefinido:

- (20) *Nely was having **a** breakfast.
 [Nely estava almoçando.]
 + Nely was having **breakfast**.

(21) **I am going to drink a coffee.*
 [Eu vou tomar um café.]
 + *I am going to drink [some] coffee.*

(22) **He ordered a bread with ham.*
 [Ele pediu um pão com presunto.]
 + *He ordered bread with ham.*

No exemplo (20) o estagiário 08 adicionou o artigo indefinido antes da palavra *breakfast* em sua produção oral em uma aula para o 1º ano do Ensino Médio quando apresentava os nomes das refeições, não percebendo o erro. Mesmo depois de ter sido advertido não retificou o equívoco alegando que os estagiários não se lembravam mais do que ele havia dito. Pode ser que esta atitude seja um reflexo das práticas a que o estagiário esteve exposto durante sua vida acadêmica. Este estagiário cometeu três erros gramaticais ao todo, relacionados ao emprego de artigo, plural do substantivo e preposição.

O estagiário 14 cometeu o erro do exemplo (21) adicionando o artigo indefinido antes do substantivo *coffee*, que na língua inglesa é considerado um substantivo incontável (*uncountable noun*), não admitindo o uso de artigo indefinido. A aula era para o 1º ano do Ensino Médio e o assunto era sobre o uso do futuro com *going to*. O exemplo foi escrito no quadro branco durante a explicação dessa forma verbal. O erro passou despercebido. Quando a pesquisadora explicou o erro, o estagiário disse não saber a distinção entre substantivos contáveis e incontáveis, sugerindo que isto nunca lhe foi ensinado e ainda insistiu em dizer que em português este uso é permitido. Isto nos leva a refletir sobre a qualidade do ensino que o Curso de Letras da UFMA está oferecendo para seus alunos. Este estagiário cometeu dois erros gramaticais, este interlingual e o segundo erro (36) relacionado ao uso de formas verbais, considerado um erro intralingual.

O erro do exemplo (22) foi cometido pelo estagiário 04 em sua produção escrita em uma aula para a 5ª série do Ensino Fundamental. Trata-se de um erro semelhante ao cometido pelo estagiário 14 no exemplo (21), pois na língua inglesa o substantivo *bread* (pão) é considerado incontável. Este exemplo encontrava-se em um texto escrito em forma de diálogo que se

passava em uma lanchonete e que foi distribuído para os alunos lerem. Como a pesquisadora teve oportunidade de mostrar o erro para o estagiário ainda durante a aula, ele corrigiu imediatamente e explicou para os alunos o porquê do erro.

Esse tipo de erro ocorre porque alguns substantivos em inglês são considerados incontáveis, não admitindo, portanto, o uso do artigo indefinido antes deles. Na língua inglesa, os substantivos se dividem nas categorias: contáveis e incontáveis. Essa noção é fundamental para que o artigo indefinido seja empregado corretamente. Segundo Thomson (1986), são considerados incontáveis ou não contáveis, na língua inglesa, nomes de substâncias (líquidos, grãos), substantivos abstratos (sentimentos).

Essa classificação de substantivos contáveis e incontáveis parece situar-se no âmbito da relação entre linguagem e realidade. Assim, o que é contável em uma língua, pode não ser em outra. Por exemplo, em inglês os substantivos *chocolate* (*chocolate*) e *bread* (*pão*) são incontáveis, enquanto que na língua portuguesa os equivalentes podem ser contados e, portanto, pluralizados.

Daí porque esses conceitos nem sempre se aplicam à língua portuguesa, motivo pelo qual falantes do português têm dificuldade em estabelecer essa distinção, o que os leva a usar o artigo indefinido antes de substantivos considerados incontáveis. De acordo com Figueiredo (2004), estes são erros ambíguos, interlinguais, causados por generalização dos substantivos em contáveis.

C2c) Omissão do artigo indefinido.

- (23) * *She is housewife.*
 [Ela é dona de casa.]
 + *She is a housewife.*

No exemplo (23) o estagiário 02 omitiu o artigo indefinido antes de um substantivo designativo de ocupação, em uma aula cujo tema era *What do you do?* (O que você faz?) *Occupations/Jobs* (Profissões) para a 6ª série do Ensino Fundamental em sua produção oral, não percebendo o erro. Pronunciou a

oração referindo-se à sua mãe, para dizer que ela não trabalhava, que é dona de casa. Vale observar que esta oração é complemento de outra onde também há um erro relacionado ao uso do auxiliar *do* que será comentado mais adiante. O estagiário não percebeu o erro na oportunidade. Mesmo depois que a pesquisadora identificou o erro junto ao estagiário, ele não fez a correção na aula seguinte.

Este estagiário cometeu três erros gramaticais, sendo os outros dois relacionados ao plural de substantivo e ao emprego do verbo auxiliar *do* em orações negativas.

Em inglês, diferentemente do português, o uso do artigo indefinido é obrigatório antes de substantivos que designam ocupação ou profissão, em qualquer situação, desde que estejam no singular. Em português, o artigo indefinido só antecede um substantivo que designa uma profissão se este substantivo estiver acompanhado de um adjetivo ou se for utilizado para dar ênfase. Exemplo: *Ela é **uma** excelente dona de casa.* De acordo com Figueiredo (2004), este tipo de erro é causado por transferência de estrutura, apoiado na estrutura sintática do português, sendo, portanto, um erro interlingual. Exemplos: Ele é engenheiro. (*He is **an** engineer.*) Ela é enfermeira. (*She is **a** nurse.*) Meu pai é médico. (*My father is **a** doctor.*)

D) Erros relacionados ao uso de verbos:

D1) Omissão do auxiliar *do/does/did* em sentenças interrogativas e negativas.

- (24) **They **not go** to school on Saturdays.*
 [Eles não vão para a escola aos sábados.]
 +*They **don't** go to school on Saturdays.*

- (25) **What she **does**?*
 [O que ela faz?]
 +*What **does** she **do**?*

- (26) ****You** speak English?*
 [Você fala inglês?]
 +***Do** you speak English?*

(27) ***Like you** Chinese food?
 [Vocês gostam de comida chinesa?]
 +Do you like Chinese food?

Os exemplos (24) e (26) foram erros cometidos pelo estagiário 12, em aulas dadas para uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental. O exemplo (24) foi observado na produção escrita, durante uma discussão sobre atividades praticadas nos finais de semana e o estagiário querendo introduzir uma oração na forma negativa, escreveu este exemplo no quadro. Não percebeu o erro e não corrigiu na aula seguinte mesmo após a intervenção da pesquisadora. O exemplo (26) foi dado em uma aula sobre habilidades e competências dos alunos e o estagiário fez a pergunta omitindo o auxiliar *do* da interrogativa. Alguns alunos perceberam o erro e cobraram do professor o uso do auxiliar, o estagiário admitiu que havia errado e parabenizou os alunos por terem feito a intervenção. O estagiário, entretanto, não disfarçou seu mal estar. Esta reação nos leva a crer que a sua concepção ainda é aquela de que o professor não pode errar.

Os erros dos exemplos (25) e (27) foram ambos cometidos pelo estagiário 03 em sua produção oral em uma aula ministrada para a 7ª série do Ensino Fundamental. O exemplo (25) foi produzido em uma aula cujo tema era Ocupações/Profissões. Os alunos tinham que responder a pergunta “*What do you do?*” (Qual a sua ocupação?) Esta pergunta foi repetida várias vezes pelo estagiário referindo-se à ocupação/profissão das mães dos alunos. O erro não foi percebido e os alunos repetiram o erro várias vezes fazendo a pergunta entre si. O estagiário, sem perceber, induziu os alunos a reproduzirem o erro. Na dinâmica das aulas ministradas pelos estagiários, por um lado, constatamos que o erro pode comprometer o bom desempenho lingüístico dos alunos, porque estes poderão fossilizar as formas incorretas da língua alvo e, por outro lado, que os aprendizes tem uma percepção a respeito de algo que não está correto e que reagem, em certos casos, a isso.

O erro do exemplo (27) foi cometido em uma aula sobre *Likes* e *Dislikes* e tinha como objetivo fazer com que os alunos falassem sobre o que eles gostam ou não gostam. O estagiário fez esta pergunta dirigindo-se para a turma. Imediatamente um dos alunos questionou se não era *Do you like...?* a forma correta. O estagiário ficou um pouco atrapalhado, parou pensou por um

instante, aceitou a observação e corrigiu o erro, pedindo desculpas à turma. É importante ressaltar que, nesse caso, apesar de o estagiário não perceber que estava errado ou que algo estava errado, o aluno percebeu, interveio e propôs a forma correta, o estagiário aceitou e retificou o erro. Essa atitude reflete uma postura mais interativa, dialógica, consciente de que o processo de ensino e aprendizagem é uma troca. Este estagiário cometeu quatro erros gramaticais, sendo três referentes ao emprego de verbos auxiliares e um relacionado ao emprego do artigo definido como já comentamos anteriormente.

Nos exemplos (24), (25), (26) e (27) o verbo auxiliar *to do* foi omitido. Na língua inglesa este verbo é necessariamente usado em frases interrogativas e negativas com a maioria dos verbos, exceção feita apenas aos verbos auxiliares (*to be, to have*) e modais (*can, may, must, ought to, shall, will, e dare e need* quando assim considerados).

No exemplo (24) houve a omissão do auxiliar *do* em uma sentença negativa. Figueiredo (2004) classifica este erro como um erro ambíguo ocasionado por omissão e comenta que na língua portuguesa, basta acrescentar a palavra “não” para tornar uma sentença negativa, na língua inglesa, dependendo da pessoa e do tempo verbal utiliza-se as formas *don't, doesn't, didn't ou won't* antes do verbo principal da oração. Figueiredo (2004) afirma também que é comum a omissão dos auxiliares em sentenças negativas elaboradas por crianças em processo de aquisição do inglês como L1, sendo primeiramente usadas as formas “no” ou “not”.

Nos exemplos (25) e (26) a omissão do auxiliar *do* ocorreu na forma interrogativa. Um erro também considerado por Figueiredo (2004) como ambíguo resultante, porém da influência da língua portuguesa (interlinguais). Estes erros foram causados por transferência de estrutura, apoiados na estrutura sintática da língua portuguesa na qual não se recorre a um verbo auxiliar e nem à inversão do verbo com o sujeito em orações interrogativas como acontece no inglês.

No exemplo (27) observa-se que o aluno fez a interrogativa por analogia aos verbos auxiliares e modais em inglês, apenas invertendo a posição do verbo com o sujeito da sentença, sendo considerado, segundo a classificação de Dulay, Burt e Krashen (1982) como um erro intralingual, isto é,

resultante da aprendizagem de uma língua-alvo que não reflete a influência da língua materna do indivíduo. Neste exemplo houve a generalização da regra de formação da interrogativa com verbos auxiliares e modais para uma oração cujo verbo não pertence a tais categorias.

D2) Erros ocasionados pelo uso incorreto do auxiliar *do/does/did*.

(28) **My mother **don't** work.*
 [Minha mãe não trabalha.]
 +*My mother **doesn't** work.*

(29) ****Do** you watch the game last night?*
 [Você assistiu ao jogo ontem a noite?]
 +***Did** you watch the game last night?*

(30) **Did you **went** to the movies last weekend?*
 [Você foi ao cinema no último fim de semana?]
 + *Did you **go** to the movies last weekend?*

No exemplo (28) o estagiário 02 cometeu o erro na sua produção oral em uma aula dirigida para a 6ª série do Ensino Fundamental. A aula tratava de ocupações/profissões de pessoas diversas. O estagiário referindo-se à sua mãe comentou que ela não trabalhava. Como se trata de um sujeito da terceira pessoa do singular, *my mother* (minha mãe), a forma do auxiliar apropriada é *doesn't*. O estagiário não percebeu o erro. Ao final da aula a pesquisadora observou o equívoco que foi corrigido na aula seguinte. O estagiário disse aos alunos que se distraiu e por isso cometeu o erro. Conforme mencionamos anteriormente, neste exemplo havia um segundo erro relacionado à omissão do artigo indefinido, o qual já foi comentado no item referente ao emprego de artigos. Este estagiário cometeu três erros gramaticais no total.

O erro do exemplo (29) foi cometido pelo estagiário 13 em sua produção oral em uma aula ministrada para a 7ª série do Ensino Fundamental. O tema da aula era *Past Activities* (Atividades no Passado) e referindo-se a uma partida de futebol que aconteceu na noite anterior, perguntou a um dos alunos se ele havia assistido ao jogo empregando o auxiliar no presente,

quando deveria ter usado a forma do passado. Este estagiário foi um dos que cometeu o maior número de erros gramaticais, cinco, empatando com o estagiário 15 e perdendo apenas para o estagiário 12. Apesar de o plano de aula ser requisito obrigatório da disciplina Prática de Ensino, poucos são os estagiários que o apresentam para os Supervisores, antes da aula. Essa atitude pode significar que determinados erros ocorrem em função da falta de um planejamento adequado da aula, em especial quanto ao conteúdo e seu tratamento na aula.

O exemplo (30) foi dado pelo estagiário 11 durante uma aula ministrada para a 8ª série do Ensino Fundamental. O tema da aula era *What did you do last weekend?* (O que você fez no último fim de semana?). O estagiário escreveu várias perguntas no quadro branco sobre o final de semana passado para que os alunos respondessem, dentre as quais o exemplo (30). Nem o estagiário, nem os alunos perceberam o erro. Apesar da pesquisadora ter chamado a sua atenção para o erro cometido, o estagiário não retomou a sentença na aula seguinte. Este estagiário cometeu quatro erros gramaticais nas aulas observadas, três relacionados ao emprego de verbos e um relativo ao uso de pronomes. Sendo três intralinguais e um ambíguo.

Além dos erros cometidos pela omissão do auxiliar *do* como vimos no item 4.1, observamos com muita frequência durante nossa trajetória como Supervisora de Estágio, erros cometidos pelo uso inadequado do auxiliar *do* como nestes três exemplos que fazem parte do nosso *corpus*. É recorrente o emprego de *do* para todos os casos, como em (28), quando o emprego adequado seria a forma *does* por se tratar de um sujeito correspondente à terceira pessoa do singular, *ela, minha mãe*. Ou o uso da forma *do* no passado, quando, a forma correta é *did* como ocorreu no exemplo (29), ou ainda, o emprego o verbo principal em sua forma no passado em frases interrogativas quando o uso do auxiliar *did* indica que o verbo principal deve ser empregado em sua forma básica, situação ocorrida no exemplo (30). Estes erros são classificados por Figueiredo (2004) de intralinguais, pois não refletem a influência da língua materna dos falantes, tendo em vista que na língua portuguesa não temos que recorrer a um verbo auxiliar para elaborar orações negativas e interrogativas. Os erros dos exemplos (28) e (29) foram

ocasionados por formas alternadas, segundo Figueiredo (2204), são erros caracterizados pela alternância de membros de uma mesma classe, isto é, o emprego das formas *do* por *does* e *do* por *did*. Já no exemplo (30) houve um erro ocasionado por adição de marcador duplo do tempo passado, ou seja, *did/went*. O verbo foi usado no passado, juntamente com o auxiliar de passado *did*.

D3) Erros ocasionados por ordem indevida de palavras em uma sentença.

- (31) **How old you are?*
 [Quantos anos você tem?]
 + *How old are you?*

- (32) **You can swim?*
 [Você sabe nadar?]
 + *Can you swim?*

O exemplo (31) foi dado pelo estagiário 06 em sua produção oral em uma aula para o 2º ano do Ensino Médio enquanto fazia perguntas variadas sobre a vida dos alunos. Quando fazia perguntas relacionadas à idade insistia na interrogativa sem a inversão do verbo com o sujeito, repetindo o erro várias vezes até que finalmente se deu conta e procedeu a autocorreção, sem entretanto, fazer qualquer tipo de comentário com os alunos. Podemos inferir que a repetição da pergunta em voz alta fez com que o estagiário percebesse o erro. Quando interpelado pela pesquisadora sobre o porque não comentou o erro com os alunos, respondeu que os alunos não perceberam. O estagiário 06 cometeu três erros gramaticais.

O erro do exemplo (32) foi cometido pelo estagiário 03 em sua produção oral em uma aula para a 7ª série do Ensino Fundamental. O tema da aula era *o uso do verbo can*. O estagiário fez a pergunta de forma direta, sem inverter o verbo com o sujeito. Percebeu o erro, pediu desculpas para os alunos e retificou chamando atenção para a forma correta. Este estagiário cometeu quatro erros gramaticais, três relativos ao emprego de verbos e um referente ao uso do artigo definido.

Estes erros são classificados por Figueiredo (2004) como interlinguais, pois foram causados por transferência de estrutura de LM para a L2. Apoiado na estrutura sintática do português, o aprendiz não inverte a posição do verbo com o pronome em sentenças interrogativas, como na língua inglesa (teria que haver a inversão do sujeito com o verbo por se tratar de verbos auxiliares/*modals* em sentenças interrogativas), o que não ocorre em língua portuguesa. O estagiário elaborou a interrogativa usando a forma direta por analogia à língua materna.

D4) Não-distinção gramatical na LM em relação à L2

- (33) **They are married for ten years*
 [Eles são casados há dez anos.]
 +*They have been married for ten years*

No exemplo (33) houve ocorrência equivocada do tempo verbal pelo estagiário 05 em sua produção oral em uma aula para o 3ºano do Ensino Médio quando se referia ao casal Brad Pitt e Angelina Jolie. Tal ocorrência não foi percebida pelo estagiário e nem tampouco corrigida na aula seguinte, mesmo tendo a pesquisadora chamado atenção para o uso do tempo verbal mais apropriado. Este estagiário cometeu apenas este erro gramatical do tipo interlingual.

O tempo verbal empregado quando a ação teve início no passado, mas continua até o tempo presente, em língua inglesa, é o *Present Perfect Tense*. Como em português não existe uma noção verbal equivalente ao *Present Perfect Tense*, torna-se difícil usar esse tempo. Assim, o falante de língua portuguesa é levado, algumas vezes, a estabelecer uma equivalência com o nosso presente do indicativo, outras vezes com o pretérito perfeito. No exemplo (33) fica bem clara a transferência da língua materna para construir a sentença que na língua inglesa seria construída no *Present Perfect Tense*, tempo que remete a uma ação iniciada no passado, e prolongada até o tempo presente, conforme já apontado. No inglês, o uso do *Present Perfect* não é determinado pelo momento em que o evento ocorreu e sim pela percepção do falante sobre a duração do fato narrado. De acordo com Figueiredo (2004), trata-se de um

erro interlingual causado por não-distinção gramatical na língua materna em relação à segunda língua. O falante comete um erro porque uma dada noção gramatical existe em L2, mas não em sua língua materna. Em português, mesmo que a ação tenha iniciado no passado e continue até o presente, usa-se o tempo presente do indicativo. Exemplos: *Eu **estudo** inglês há dois anos.* *Ele **trabalha** nesta empresa desde 2002.*

D5) Adição do marcador de infinitivo “to” aos verbos modais.

(34) **I must **to pay** for the expenses.*
 [Eu devo pagar as despesas]
 +*I must **pay** for the expenses.*

(35) **I can not **to come** at six p.m.*
 [Eu não posso vir às seis horas.]
 +*I can not **come** at six p.m.*

Nos exemplos (34) e (35) temos o mesmo tipo de erro, ambos cometidos pelo estagiário 11 na sua produção escrita numa aula direcionada para a 8ª série do Ensino Fundamental. O tema da aula era os *Modal Verbs* e as orações foram escritas no quadro branco como exemplo de uso dos verbos *must* e *can*. O aluno não percebeu o erro na hora, porém o retificou na aula seguinte após interferência da pesquisadora. O estagiário escreveu os exemplos no quadro e explicou para os alunos que havia se equivocado na aula passada, insistindo para que os alunos corrigissem nos seus cadernos. O estagiário 11 cometeu quatro erros gramaticais.

Esses erros são considerados por Dulay, Burt e Krashen (1982) como sendo intralinguais únicos, pois só os falantes do inglês como segunda língua cometem este tipo de erro: usar a partícula *to* do infinitivo depois de um *Modal Verb*. Alguns verbos em inglês, como os modais, são seguidos de verbos no infinitivo sem o marcador *to*. Exceção apenas do verbo *ought to*. Existem dois outros verbos que embora não sejam modais aceitam o infinitivo sem o *to*, são os verbos *need* e *dare*. Em analogia à construção do tipo “I want to go home”, erros como estes são cometidos. O aprendiz usa o infinitivo com o *to*, pois é a forma como o infinitivo se apresenta para ele em língua inglesa.

D6) Erros ocasionados por formas alternadas.

- (36) ***Swim** is fun.
 [Nadar é divertido]
 + **Swimming** is fun.

Esse exemplo foi dado pelo estagiário 14 na sua produção escrita em uma aula para o 1º ano do Ensino Médio. A aula tinha como função comunicativa falar sobre atividades praticadas no tempo livre respondendo à pergunta: *What do you do in your free time?* (O que você faz no seu tempo livre?) Um dos alunos disse a frase em português e o estagiário escreveu em inglês no quadro branco. O erro não foi percebido e não houve correção na aula seguinte. Quando a pesquisadora chamou atenção do estagiário explicando que ele deveria ter empregado o gerúndio e não o infinitivo, o estagiário demonstrou surpresa e disse que desconhecia esse uso. Este fato nos leva a repensar sobre a qualidade do ensino do inglês no Curso de Letras da UFMA. Este estagiário cometeu dois erros gramaticais, o outro foi relacionado ao emprego do artigo indefinido como já vimos anteriormente.

No exemplo (36), a forma correta do verbo seria *swimming*, pois se trata de um verbo usado com função de sujeito da oração, portanto, uma forma nominal do verbo. Em língua portuguesa, somente o infinitivo é usado nestes casos, nunca o gerúndio. Segundo Figueiredo, trata-se de um erro único ocasionado por alternância entre a forma infinitiva e a forma *-ing*. Este tipo de erro não afeta a comunicação.

D7) Erro ocasionado por generalização

- (37) *He **runed** a lot in the park.
 [Ele correu muito no parque.]
 +He **ran** a lot in the park.

Esse erro foi cometido na produção escrita do estagiário 15 em uma aula para o 1º ano do Ensino Médio sobre o *simple past* (pretérito perfeito) dos verbos. A oração estava escrita em um exercício distribuído para os alunos e

pedia que as frases afirmativas fossem passadas para a forma negativa. Ao detectar o erro, a pesquisadora chamou a atenção do estagiário, de maneira discreta, enquanto os alunos respondiam ao exercício. Logo após a informação, o estagiário solicitou aos alunos que corrigissem o verbo que estava escrito no passado como se fosse um verbo regular. Explicou que se tratava de um erro de digitação, o que nos pareceu uma boa desculpa para justificar o erro. Este estagiário cometeu cinco erros gramaticais.

O marcador de passado dos verbos regulares, em inglês, ou seja, o sufixo *-ed*, foi adicionado a um verbo irregular. Segundo Dulay, Burt e Krashen (1982), trata-se de um erro intralingual, pois o aprendiz generalizou a regra de L1 ao aplicar a regra de formação do passado dos verbos regulares em inglês, que é feita com o acréscimo do sufixo *ed* ao final do verbo, em um verbo irregular. O verbo *to run*, usado no exemplo (37), é um verbo irregular, portanto não faz seu passado com o acréscimo de *ed*. O passado do verbo *to run* é *ran*.

D8) Omissão do marcador de 3ª pessoa

- (38) **My sister **watch** TV in her bedroom.*
 [Ela assiste à TV no seu quarto.]
 + *My sister **watches** TV in her bedroom.*

O erro ora exemplificado foi cometido pelo estagiário 01 na segunda aula observada, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio. O tema da aula era "*Daily activities*" (Atividades diárias) e tinha por objetivo mostrar para os alunos o uso do "simple present" (presente do indicativo). O professor pediu que os alunos elaborassem frases em português no tempo presente relacionadas às atividades diárias das suas famílias. Um dos alunos, referindo-se à sua irmã, disse a frase (38). Em seguida, o estagiário escreveu a frase em inglês no quadro branco, deixando de flexionar o verbo, que está na 3ª pessoa do singular, na forma afirmativa. O estagiário não percebeu o erro, nem os alunos. Ao término da aula a pesquisadora destacou a omissão do marcador de 3ª pessoa. Na aula seguinte o estagiário voltou ao assunto e corrigiu o erro, sem nenhum constrangimento, escrevendo o exemplo no quadro branco e

destacando a forma correta. Este estagiário cometeu apenas este erro gramatical nas três aulas observadas, sendo considerado um erro ambíguo.

O erro (omissão do marcador de 3ª pessoa) é classificado por Figueiredo (2004) como erro ambíguo, pois pode ser considerado resultante da influência da língua portuguesa (interlinguais) ou semelhante aos cometidos por crianças que adquirem a língua inglesa como L1 (desenvolvimentais) e, ainda, podem ocorrer na fala de adultos em algumas variedades do inglês. Em português, o marcador de 3ª pessoa do singular é Ø. Por essa razão, é freqüente o aluno esquecer o marcador "s" da 3ª pessoa do singular do tempo presente, na forma afirmativa. Além disso, pode ocorrer também porque esse marcador não é usado em todos os verbos da língua inglesa, a exemplo dos verbos auxiliares modais, como *can, must, may, will, shall*.

E) Erros relacionados ao uso de pronomes

E1) Erro por transferência apoiado na estrutura morfológica da língua portuguesa.

- (39) ***She** is the most comfortable chair in the room.
 [Ela é a cadeira mais confortável da sala.]
 + **It** is the most comfortable chair in the room.

O erro foi cometido pelo estagiário 09 na sua produção escrita em uma aula para o 3º ano do Ensino Médio sobre a formação do grau superlativo. A oração estava escrita em uma folha de papel distribuída para os alunos com as regras e exemplos da formação do superlativo de superioridade. Quando a pesquisadora detectou o erro, chamou a atenção do estagiário e pediu a ele que informasse aos alunos para que corrigissem, com a devida explicação, e assim foi feito. O estagiário disse aos alunos que havia se enganado. Este estagiário cometeu três erros gramaticais nas três aulas observadas.

Em inglês, o pronome *she* só é usado quando faz referência às pessoas do gênero feminino. Neste exemplo houve um evidente erro interlingual: o uso do pronome da terceira pessoa do singular *she* para se referir ao substantivo *cadeira* em razão de ser um substantivo do gênero

feminino na língua portuguesa. Na língua inglesa, para fazer referência aos objetos, utiliza-se o pronome *it*, considerado neutro, tendo em vista que os substantivos comuns não possuem gênero.

E2) Omissão do sujeito.

- (40) ***Rained** a lot last night.
 [Choveu muito na noite passada.]
 +**It** rained a lot last night.

Esse erro foi cometido pelo estagiário 11 em sua produção escrita em uma aula para a 8ª série do Ensino Fundamental cujo assunto era *o tempo atmosférico*, tendo como função comunicativa responder à pergunta: *What's the weather like?* Essa oração foi escrita pelo estagiário no quadro branco a propósito de como tinha sido o tempo no dia anterior. O estagiário não percebeu o erro. Quando a pesquisadora o advertiu sobre a falta do sujeito na oração, ficou evidente o desconhecimento do estagiário sobre a sintaxe da língua inglesa. O que nos leva a questionar mais uma vez sobre a qualidade do ensino do inglês no Curso de Letras da UFMA. Este estagiário cometeu quatro erros gramaticais ao todo.

Esse exemplo também se caracteriza como um erro interlingual, pois em português existem orações sem sujeito, ao contrário do inglês. Neste caso o pronome *it* teria que ser usado antes do verbo para indicar um fenômeno da natureza. Trata-se de um erro ambíguo causado pela omissão do sujeito. Na língua inglesa não existe oração sem sujeito, mesmo que o verbo se refira a fenômenos da natureza: *It is very hot here.* (Está muito quente aqui); *It snowed a lot last winter.* (Nevou muito no inverno passado).

E3) Omissão do pronome objeto e falta de concordância do pronome possessivo com o sujeito.

- (41) *Linda **told** that the bag was **your**.
 [Linda disse que a bolsa era dela.]
 +Linda **told us** that the bag was **hers**.

No exemplo (41) existem dois erros gramaticais que foram cometidos pelo estagiário 10 em sua produção escrita em uma aula no Cursinho Pré-Vestibular, que atende pessoas carentes, chamado de Vestibular da Cidadania. O assunto da aula era o discurso indireto e a oração foi escrita no quadro branco sem que o estagiário percebesse os erros. A pesquisadora chamou a atenção do estagiário sobre os erros, após o término da aula. Não houve oportunidade para verificarmos se o estagiário corrigiu ou não os erros, tendo em vista que esta foi a sua última aula observada. Foram os únicos erros gramaticais cometidos por este estagiário, ambos interlinguais.

Nesse exemplo existem dois erros envolvendo pronomes: primeiro a falta do pronome oblíquo depois do verbo *to tell*, que exige os dois objetos, o direto e o indireto, pois quem diz, diz alguma coisa para alguém. Neste caso o verbo *to tell* poderia ser substituído pelo verbo *to say* que não exige o objeto indireto, apenas o direto. O segundo erro foi o uso do adjetivo possessivo *your*, correspondente à segunda pessoa (tua/sua) em substituição à forma correta, o pronome possessivo *hers*, que se refere à terceira pessoa do singular do gênero feminino, por fazer referência ao sujeito da sentença (Linda). Esse exemplo é um caso de erro interlingual pela relação análoga que o aprendiz estabeleceu com sua língua materna.

E4) O uso do pronome indefinido *some* por *any*.

- (42) *Do you have **some** poetry books?
 [Você tem livros de poesia?]
 + Do you have **any** poetry books?

O estagiário 13 cometeu o erro (42) em sua produção oral durante uma aula para a 7ª série do Ensino Fundamental, quando discutia com a turma sobre os gêneros literários, fazendo a pergunta para um dos alunos. O erro passou despercebido. Após a aula a pesquisadora comentou o erro com o estagiário, mas ele não retomou o assunto com os alunos. Como já mencionamos anteriormente, a relutância em corrigir os erros por parte de alguns estagiários, pode significar o receio de perder a confiança e o respeito dos alunos. Este estagiário cometeu cinco erros gramaticais.

Nesse caso o correto seria usar a forma *any* e não a forma *some* por se tratar de uma oração interrogativa. A forma *some* e seus compostos (*somebody, something, somewhere, someone*) são usadas em orações afirmativas, enquanto a forma *any* e seus compostos (*anybody, anything, anywhere, anyone*) são empregados em sentenças negativas e interrogativas. De acordo com Thomson (1986), *some* só é admitido em interrogativas quando se oferece ou solicita algo a alguém como nos seguintes exemplos: *Would you like some wine?* (Você aceita vinho?) *Could you do some shopping for me?* (Você poderia fazer algumas compras para mim?). Este é classificado por Figueiredo como um erro ambíguo ocasionado por formas alternadas. Ou seja, o uso de *some* por *any*.

F) Erros relacionados ao uso de preposições

F1) Adição de preposição.

(43)**I was going **to the** home when I met her.*
 [Eu estava indo para casa quando a encontrei.]
 +*I was **going home** when I met her.*

Esse exemplo foi dado pelo estagiário 06 em sua produção oral em uma aula para o 2º ano do Ensino Médio sobre o *past continuous tense*. O estagiário falou a frase e pediu que os alunos repetissem sem perceber o erro. É provável que tenha cometido este erro por desconhecer as peculiaridades de uso do substantivo *home*. Ao final da aula, a pesquisadora comentou o erro com o estagiário, o qual na aula seguinte explicou que havia se enganado quanto ao emprego do artigo e da preposição. Este estagiário cometeu três erros gramaticais no total.

Em inglês não se usa a preposição *to* depois do verbo *to go* quando se trata de ir para a própria casa, ou seja, *home*. Omite-se também a preposição com outros verbos de movimento, desde que a palavra *home* esteja sozinha, ou seja, não esteja sendo modificada por um adjetivo ou equivalente, (Exs: *He went home, I arrived home after him, I sent him home.*). Também não se usa o artigo definido antes da palavra *home* neste contexto. (como vimos no exemplo 13). Em outros contextos a palavra *home* admite a preposição *at*. Exemplos:

He is at home. We arrived at the bride's home. Esse erro ocorre em função de o aprendiz de L2 empregar o verbo *to go* sempre seguido pela preposição *to* em outros contextos, como *I go to work by bus; He goes to the beach every Summer*. Trata-se, portanto, de um erro intralingual.

F2) Omissão de preposição.

(44) **I want **to go** a party.*
 [Eu quero ir à festa.]
 + *I want **to go to** a party.*

(45) **She is **listening** pop music!*
 [Ela está ouvindo música pop.]
 + *She is **listening to** pop music.*

No exemplo (44) o erro foi cometido pelo estagiário 06 em sua produção escrita em uma aula para o 2º ano do Ensino Médio cujo tema era “*What would you like to do next weekend?*” (O que você gostaria de fazer no próximo fim de semana?). Essa oração foi dita em português por um aluno e o estagiário traduziu para o inglês escrevendo a sentença no quadro sem perceber o erro. A pesquisadora comentou o erro com o estagiário ao final da aula, mas ele não retomou o assunto na aula seguinte. Este estagiário, como já dissemos, cometeu três erros gramaticais durante as observações.

O estagiário 08 cometeu o erro do exemplo (45) em sua produção oral em uma aula para o 1º ano do Ensino Médio. A aula tinha como objetivo mostrar o uso do *present continuous*. Após mostrar gravuras com personalidades conhecidas praticando atividades diversas, o estagiário fazia perguntas sobre o que as pessoas estavam fazendo. Em uma das gravuras a apresentadora Xuxa estava ouvindo música, ação descrita pelo estagiário com a sentença (45). O estagiário não percebeu o erro durante a aula. Após a intervenção da pesquisadora, ele comentou com os alunos, na aula seguinte, a falta da preposição após o verbo *to listen*, escrevendo o exemplo no quadro e fazendo as explicações necessárias. O estagiário 08 cometeu três erros gramaticais.

Nos exemplos (44) e (45) houve a omissão da preposição *to*. No primeiro caso, faltou a preposição para complementar a transitividade do verbo *to go*, exceção feita quando se trata de ir para a própria casa (*home*) como vimos no exemplo (43) ou ao centro da cidade (*downtown*). Depois do verbo *listen*, no exemplo (45), é obrigatório o uso da preposição *to*. Em situação análoga, na língua portuguesa, os verbos ouvir/escutar são transitivos diretos, não exigindo, portanto, o uso de preposição. O erro é cometido por transferência da LM para L2, portanto, um erro interlingual.

F3) Uso inadequado de preposição.

(46) ***At** *Sundays I get up late.*
 [Aos domingos eu levanto tarde.]
 + **On** *Sundays I get up late.*

(47) ***On** *September they will go for Canada.*
 [Em setembro eles irão para o Canadá.]
 + **In** *September they will go to Canada.*

(48) **He is the goodest player of the team.*
 [Ele é o melhor jogador do time]
 + *He is the best player in the team.*

No exemplo (46) o estagiário 15 cometeu o erro na sua produção oral em uma aula para o 1º ano do Ensino Médio cujo assunto era atividades no final de semana (*“What do you do on the weekends?”*). O exemplo ilustrava suas próprias atividades aos domingos. O estagiário não percebeu o erro na hora. Após a aula, a pesquisadora comentou com ele que não se usa a preposição *at* antes dos dias da semana. Não houve correção desse erro junto aos alunos. O estagiário considerou a correção desnecessária. Este estagiário cometeu cinco erros gramaticais no total de aulas observadas.

No exemplo (47) o estagiário 13 cometeu os dois erros na sua produção escrita em uma aula para o 2º ano do Ensino Médio. A aula era sobre o *simple future* (futuro simples) e a oração foi escrita no quadro branco sem que ele percebesse o erro. Após a intervenção da pesquisadora, o estagiário corrigiu os erros, na aula seguinte, escrevendo a oração correta no quadro e

dizendo para os alunos que havia se enganado quanto ao emprego das preposições. Este estagiário cometeu cinco erros gramaticais durante as três aulas observadas.

O estagiário 09 cometeu os dois erros do exemplo (48) em sua produção oral em aula para o 3º ano do Ensino Médio. A aula era sobre a *formação do superlativo de superioridade* e o exemplo foi dito referindo-se ao jogador de futebol da seleção brasileira Kaká. Após a aula, a pesquisadora chamou sua atenção e na aula seguinte, ele escreveu a oração no quadro e apontou os dois erros que havia cometido na aula anterior. Conforme já comentamos, estabeleceu-se um clima de desconfiança por parte dos alunos, os quais não se manifestaram diretamente, mas deixaram antever o seu descontentamento, por causa do burburinho que tomou conta da sala. Pode ser este o motivo pelo qual muitos estagiários evitam corrigir os erros cometidos em sala de aula. O primeiro erro foi comentado no item sobre os adjetivos.

Na língua inglesa as preposições *in*, *at* e *on* têm o mesmo significado (no/em), exprimindo idéia de lugar onde se está ou tempo em que algo acontece ou em que se faz alguma coisa. Por esta razão, é comum falantes de língua portuguesa confundirem os seus usos. Por exemplo, se você está na rua, *You are in the street*, mas se está em uma avenida, *You are on the avenue*, se está em casa, *You are at home*.

No exemplo (46) foi empregada a preposição *at* antes de um dia da semana, entretanto, a preposição correta é *on*. No exemplo (47) existem dois erros: o uso da preposição *on* antes de um mês do ano (*September*) e o emprego da preposição *for* depois do verbo *to go*. Antes dos meses do ano a preposição correta é *in* e depois do verbo *to go* usa-se a preposição *to*, conforme já comentamos anteriormente. O emprego da preposição *at* antes de um dia da semana e da preposição *on* antes de um mês do ano são considerados por Figueiredo (2004) como erros intralinguais ocasionados por alternância entre as preposições *at*, *in* e *on*.

O uso indevido da preposição *for* no exemplo (47) deve-se ao fato de que ela também pode ser traduzida pela preposição *para* da língua portuguesa, causando a confusão no aprendiz que comete um erro pela não-distinção lexical na língua materna.

No exemplo (48) o uso indevido da preposição *of* deve-se ao fato de que na língua portuguesa usa-se a preposição *de* em tal contexto. Mais uma vez o falante transferiu a estrutura da língua materna para a L2. Figueiredo (2004) considera este, um erro interlingual, ocasionado por não-distinção lexical na língua materna, em relação à L2. Semelhante ao erro do exemplo (47).

A seguir apresentamos em forma de tabelas e figuras os quantitativos e os tipos de erros cometidos por cada estagiário e o número de erros observados, segundo a classificação de Dulay, Burt e Krashen (1982).

Tabela 06 - Quantidade e tipos de erros por estagiário

Estagiário	Tipos de erro	Nº de erros	Percentual%
01	1. Ambíguo	01	1,9
02	1. Interlingual 1. Intralingual 1. Ambíguo	03	5,9
03	3. Interlinguais 1. Intralingual	04	7,8
04	1. Ambíguo 1. Induzido 1. Interlingual	03	5,9
05	1. Interlingual	01	1,9
06	2. Interlinguais 1. Intralingual	03	5,9
07	2. Interlinguais 1. Induzido	03	5,9
08	2. Ambíguos 1. Interlingual	03	5,9
09	2. Interlinguais 1. Intralingual	03	5,9
10	2. Interlinguais	02	3,9
11	1. Ambíguo 3. Intralinguais	04	7,8
12	1. Ambíguo 5. Interlinguais	06	11,9
13	1. Ambíguo 2. Interlinguais 2. Intralinguais	05	9,8
14	1. Interlingual 1. Intralingual	02	3,9
15	2. Intralinguais 3. Interlinguais	05	9,8
16	2. Ambíguos 1. Interlingual	03	5,9
Total		51	100%

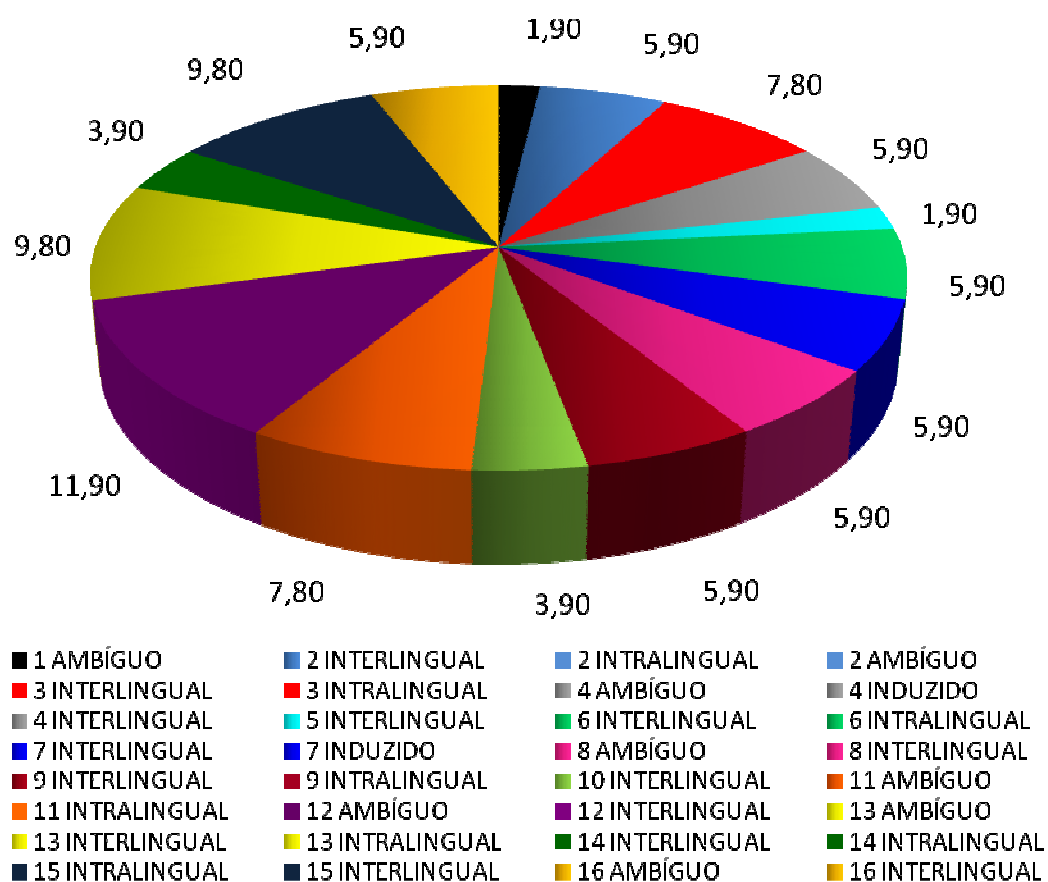


Figura 21 –Quantidade e tipos de erros por estagiários

Tabela 07 - Resumo da quantidade de erros por estagiário

Nº de erros	Estagiário	Total de erros
1	01, 05	2
2	10, 14	4
3	02,04,06,07,08,09,16	21
4	03, 11	8
5	13, 15	10
6	12	6
		Total 51

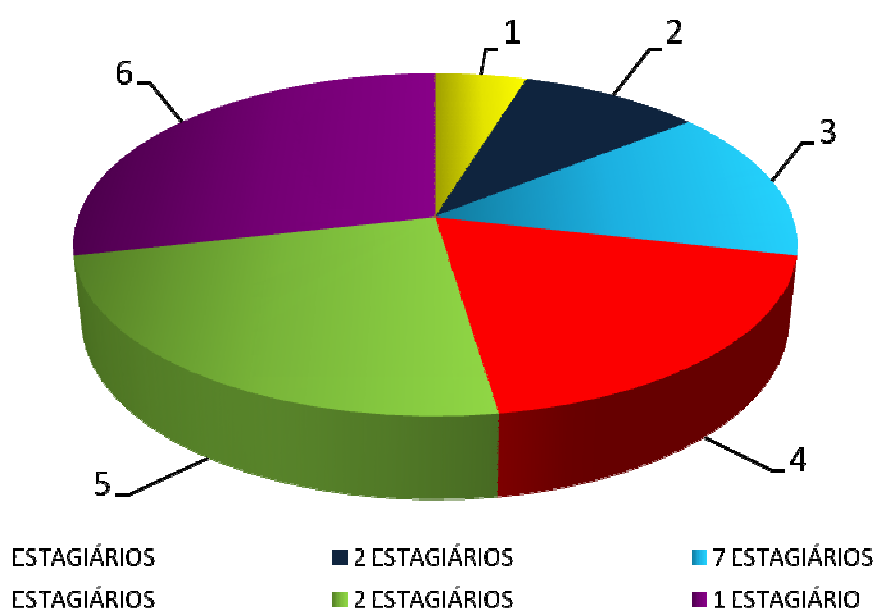


Figura 22 – Resumo da quantidade de erros por estagiário

Tabela 08 - Quantidade de erros segundo a classificação de Dulay, Burt e Krashen (1982)

Classificação dos erros	Quantidade	Percentual (%)
Interlinguais	27	52
Intralinguais	12	24
Ambíguos	10	20
Induzidos	02	4
Total	51	100

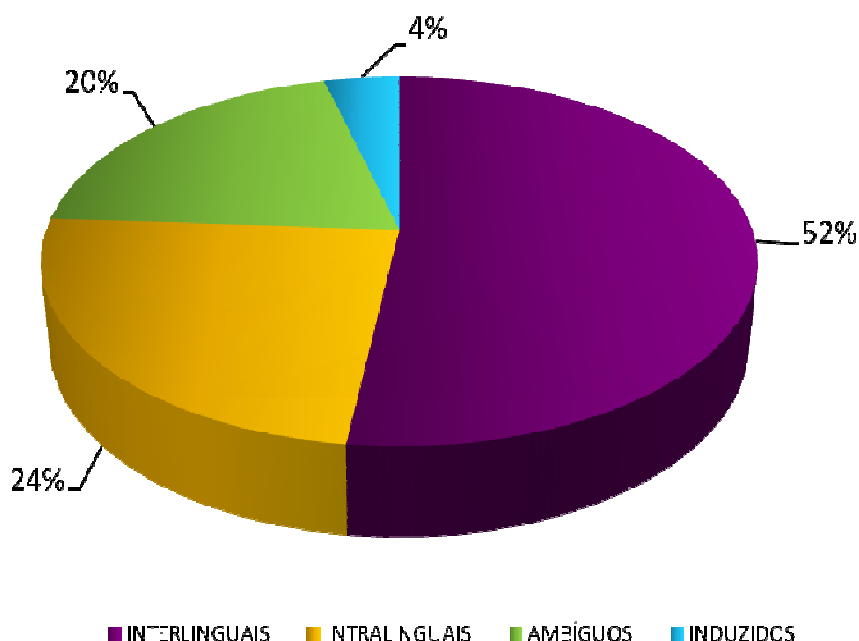


Figura 23 - Classificação dos Erros

Conforme visualizamos nas tabelas e figuras, quanto à categoria gramatical substantivo foram cometidos dois erros ambíguos do tipo interlingual, ou seja, pela influência da LM do falante, pelos estagiários 02 e 08.

Na categoria **adjetivo** foram observados **seis** erros, **três** interlinguais (estagiários 12,13 e 15), **dois** ambíguos, ambos pelo estagiário 16 e **um** intralingual (estagiário 09).

Na categoria **artigo** foram detectados **nove** erros interlinguais cometidos pelos estagiários 02, 03, 04,07,07,12,12,15 e 16 (o estagiário 12 cometeu **dois** erros interlinguais). **Três** ambíguos pelos estagiários 04, 08 e 14. **Dois** induzidos, estagiários 04 e 07 e **um** intralingual, estagiário 15.

Na categoria dos paradigmas verbais foram observados **nove** erros intralinguais (02,03,11, (três erros),13,14,15) **três** interlinguais (03,05,06,) e **quatro** ambíguos (estagiários 01,03 e 12, dois erros).

Na categoria pronome, foram **três** erros interlinguais (09 e10, dois erros) e **dois** ambíguos (11 e 13).

Na categoria preposição foram **cinco** interlinguais (06, 09,12 e 13) e **três** intralinguais (06,13 e 15).

Como podemos notar a maioria dos erros cometidos foi de ordem interlingual, ou seja, causados pela interferência ou transferência da língua materna (português) na produção da língua alvo (inglês). Dos 16 sujeitos da pesquisa, apenas dois não cometeram erros interlinguais. Dentre os erros interlinguais a maioria foi ocasionada por transferência de estrutura, ora sintática, ora morfológica.

Em termos interlingüísticos, constatamos que esses erros, próprios da aquisição e do contato entre duas gramáticas diferentes, são freqüentes nos estágios iniciais. Isso nos sugere que os estagiários, alvos dessa pesquisa, não evoluíram quanto à construção da gramática da segunda língua, como observamos na análise em questão de sua competência lingüística. Poderão, se não houver alguma intervenção quanto a seu desenvolvimento interlingüístico, permanecer nesse estágio e fossilizar certos erros. Esses dados nos sugerem, portanto, um quadro da produção lingüística desses estagiários, centrando na sua competência lingüística. Contudo, conforme já mencionamos, há uma dimensão muito mais ampla na qual se insere competência comunicativa.

Após as observações das aulas, aplicamos um segundo questionário composto por seis perguntas (ver Anexo 03) com o objetivo de analisar as percepções dos estagiários a respeito dos erros cometidos em nível da sua competência linguística (gramatical) e de como eles agiriam frente ao erro. A seguir apresentamos, em forma de tabela, os dados coletados com as respostas dadas ao Questionário 02.

Tabela 09 – Tabulação das respostas dadas ao Questionário 02

Análise		Quantidade	Percentual %
MATERIAIS COMPLEMENTARES	Sim	16	100
	Não	0	00
	Total	16	100
FONTES CONSULTADAS	Livros	10	35
	Periódicos	7	24
	Internet	9	31
	Outros	3	10
	Total	29	100
DIFICULDADES GRAMATICAIS	Morfossintáticas	13	82
	Morfológicas	1	06
	Semântico/Pragmáticas	1	06
	Não tem dificuldades	1	06
	Total	16	100
PERCEPÇÃO DOS ERROS GRAMATICAIS MAIS GRAVES	Ortográfico	7	43
	Sintático	3	19
	Morfológico	2	13
	Outros erros	4	25
	Total	16	100
FORMA DE CORREÇÃO DOS ERROS GRAMATICAIS DOS ALUNOS	Escrevendo no quadro	03	17
	Repetição exercícios	09	49
	Conversando com aluno	03	28
	Outros exemplos	01	06
	Total	16	100
PERCEPÇÃO DOS ERROS GRAMATICAIS ORAIS	Autocorreção	12	88
	Correção próxima aula	02	06
	Não faz correção	02	06
	Total	16	100
PERCEPÇÃO DOS ERROS GRAMATICAIS ESCRITOS	Autocorreção	14	83
	Auxílio em outras fontes	02	17
	Total	16	100

Todos os entrevistados afirmaram que consultam materiais complementares para preparar suas aulas no estágio, entretanto não foi o que observamos. Além da falta de planejamento que ficou visível, poucos apresentaram o plano de aula exigido pelos supervisores do Estágio. Raramente os estagiários trouxeram algum material ou informações extras e interessantes.

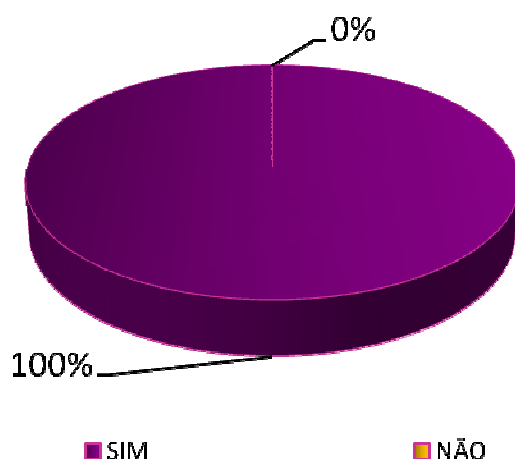


Figura 24 – Ao planejar suas aulas no estágio, você consulta materiais complementares?

Dentre as fontes consultadas para o preparo das aulas foram citados os livros didáticos (35%), internet (31%), periódicos (24%) e outros (10%). Em poucas aulas observamos o uso de materiais complementares. Na maioria das vezes, os estagiários apresentavam as regras gramaticais de um determinado assunto e, em seguida, aplicavam exercícios relacionados ao tema gramatical em questão para serem respondidos, ora em folhas de papel, ora no quadro. Isto pode indicar que os estagiários estejam reproduzindo o modelo de aula à que foram submetidos durante sua vida acadêmica.

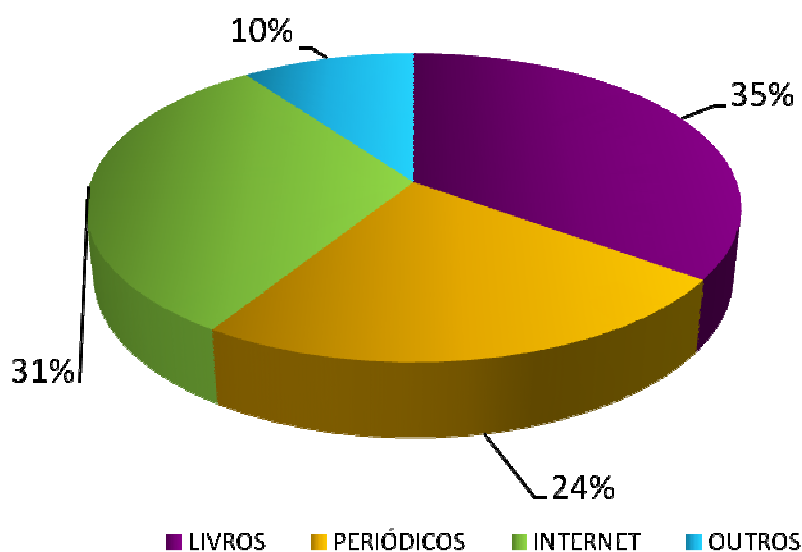


Figura 25 - Se a resposta anterior foi sim, especifique:

Dos entrevistados, 82% responderam que as principais dificuldades que encontram em termos gramaticais são as de ordem morfossintática, o que justifica o elevado número (75%) de erros gramaticais identificados nas aulas observadas. Com muita frequência os estagiários não apresentam o plano de aula o que pode significar que os erros são cometidos porque eles não preparam as aulas com antecedência. Percebe-se claramente que há muita improvisação. Dentre os motivos alegados para a falta de planejamento das aulas estão 1. a falta de tempo, por aqueles que trabalham, 2. falta de apoio por parte dos supervisores que não se disponibilizam para orientar seus estagiários, limitando a sua atuação à observação de duas ou três aulas de cada estagiário e 3. a falta de acesso a recursos didáticos. Poderíamos acrescentar a estes motivos, fatores atitudinais, como parece evidenciar a falta de compromisso por parte dos estagiários e, em alguns, casos por parte também dos supervisores.

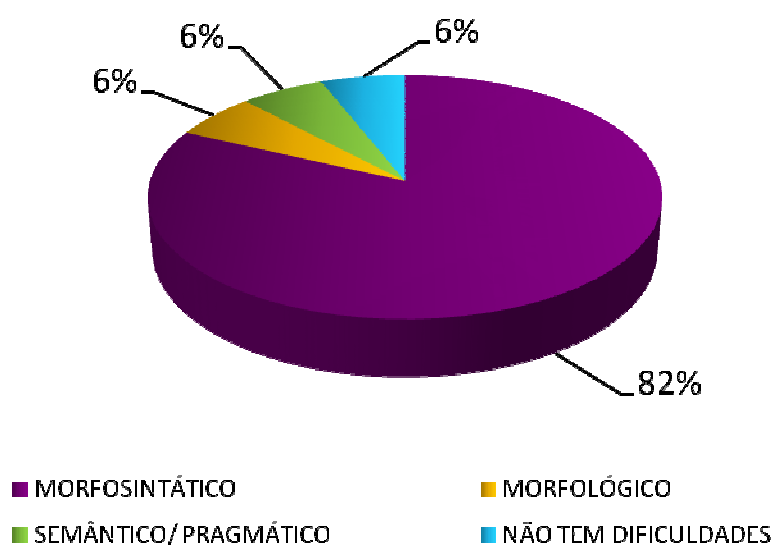


Figura 26 – Quais são as principais dificuldades que você encontra em termos gramaticais e como as enfrenta?

Dos entrevistados 43% responderam que consideram mais graves os erros ortográficos porque comprometem a compreensão do texto escrito e dificultam a comunicação. Do total de erros cometidos pelos estagiários apenas 7% foram erros ortográficos o que não significa que os estagiários saibam

escrever bem, mas, sim, que escrevem pouco, embora tenham cometido mais erros gramaticais em sua produção escrita que na oral, isto porque falam menos ainda.

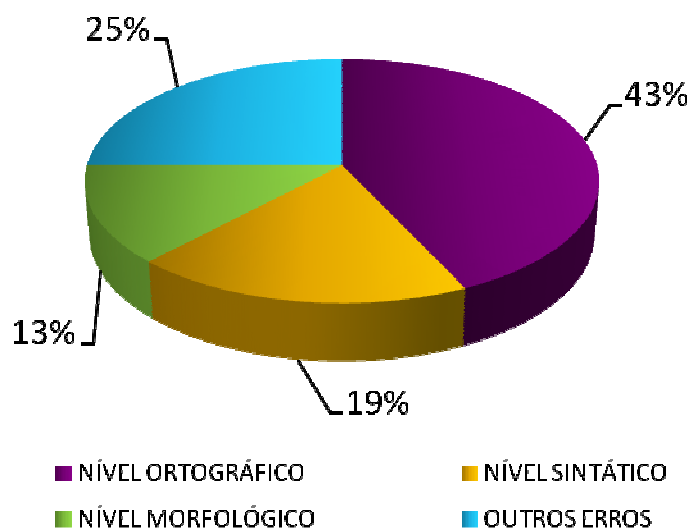


Figura 27 – Quais são os erros gramaticais que você considera mais graves? Por que?

Um total de 49% dos entrevistados respondeu que corrige os erros gramaticais de seus alunos pela realização de exercícios gramaticais de forma repetitiva, seguida da resposta de que fazem a correção conversando com o aluno para evitar constrangimento. Durante as aulas observamos que, muitas vezes, a correção era direta e imediata ou ainda feita no quadro, sendo que na maioria das vezes o estagiário não deu oportunidades para que os próprios alunos fizessem as correções. As explicações eram quase sempre feitas pelo estagiário que não estimulava os alunos a refletirem sobre seus erros.

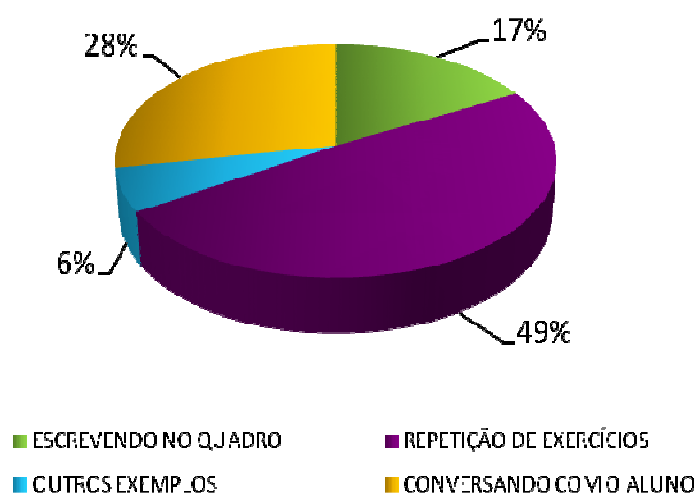


Figura 28 - Como você corrige os erros gramaticais de seus alunos?

A maioria respondeu que faz a autocorreção de seus erros orais, porém não foi o que se verificou durante as aulas observadas. Muitas vezes o erro não é sequer percebido e quando o é, o estagiário disfarça, faz a autocorreção sem comentar sobre o erro com a turma. Quando alertados pela pesquisadora, sobre os erros cometidos, muitos estagiários preferiram não comentar os erros com os alunos, possivelmente para não ter que passar o constrangimento de admitir que haviam errado. Justificam essa atitude negligente dizendo que os alunos não perceberam os erros.

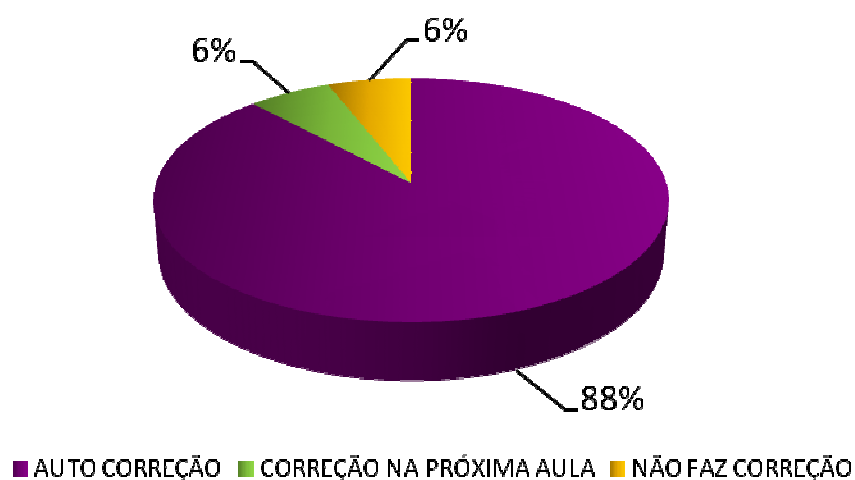


Figura 29 – Ao perceber um erro gramatical em sua produção oral, como procede?

Os erros escritos são igualmente, muitas vezes, despercebidos pelos estagiários que embora tenham respondido que fazem a autocorreção, não foi o que verificamos durante as observações das aulas do estágio. A maioria só ficou ciente do erro após as observações da pesquisadora, sendo que alguns procederam a correção na mesma aula ou na aula seguinte, outros preferiram ignorar os erros e não comentar com a turma. Interessante também notar as várias desculpas que os estagiários usaram para justificar seus erros, perante os alunos, tais como sendo erro de digitação, distração, falta de atenção, etc. Para a pesquisadora, muitos admitiram desconhecimento das regras gramaticais.

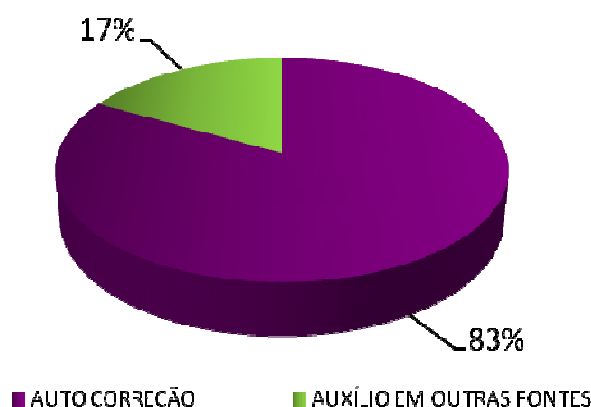


Figura 30 – Ao perceber um erro em sua produção escrita, como procede?

Como vimos em nossa análise, todos os estagiários, sujeitos da pesquisa, cometeram erros, sendo que a maioria não os percebeu ainda quando orientados sobre a forma correta, preferem não retomar mais ao assunto para não ter que admitir o erro diante da turma. Uns por que se sentem constrangidos e outros porque preferem manter a impressão de que são infalíveis, com receio de perder a credibilidade e o respeito dos alunos. Ainda há alguns que procuram dar desculpas para não admitir que erraram, colocando a culpa na digitação, na distração, etc. Estas atitudes nos levam a refletir sobre qual a concepção que estes estagiários têm do que é ser um professor, qual a concepção de língua que eles têm e qual o perfil do professor de inglês que o Curso de Letras da UFMA está formando. Parece-nos evidente que devemos mudar as nossas práticas pedagógicas, assim como implantar o novo currículo efetivamente para que esse quadro mude e mudemos também o perfil do profissional em Letras que estamos formando.

PARTE 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte, dedicada às considerações finais e ao encaminhamento de sugestões para a prática, retomamos as perguntas de pesquisa de maneira a sintetizar os resultados mais relevantes; em seguida, apresentamos sugestões para pesquisas futuras que possam ser desenvolvidas tomando por base as reflexões desenvolvidas. Para finalizar, abordamos as contribuições que o presente estudo pode oferecer para a formação de professores de língua inglesa.

4.1 Retomada das perguntas de pesquisa e síntese dos resultados obtidos

Propusemos as seguintes questões que serviram de base tanto para a observação das aulas como para a análise dos dados provenientes das anotações de campo e questionários aplicados aos estagiários.

- Em que medida uma melhora na competência lingüística, implicará uma melhora na formação do professor e, conseqüentemente, na sua prática futura?
- Em que medida a interação comunicativa com os alunos fica prejudicada /comprometida em razão da falta da competência lingüística do futuro professor?
- Em que medida a mudança da estrutura curricular do Curso de Letras da UFMA contribuirá para a aquisição da competência lingüística dos alunos do Curso?

Buscamos redimensionar a competência lingüística, injustamente marginalizada devido ao que, pensamos ser, uma compreensão equivocada da

proposta comunicativa no e para o ensino de línguas. Neste sentido, consideramos que a aquisição da competência lingüística deve estar articulada às demais competências comunicativas. Contudo, há de se redimensionar o tratamento dessa competência e a forma de potenciá-la, já que, ao a atingirmos ou ao a favorecermos, haverá repercussões na aquisição da competência comunicativa, mas amplamente entendida. Uma melhora na aquisição da competência lingüística do professor em formação implicará um desempenho melhor na língua alvo do ensino e, conseqüentemente, seu desempenho poderá contribuir para promover o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

Na sala de aula, a interação tem um papel fundamental em termos de favorecimento de aquisição da língua estrangeira. Portanto, se houver deficiências nessa interação, em concreto no que tange à competência lingüística, os aprendizes não terão uma aquisição satisfatória da língua alvo. Os aprendizes poderão ser levados a reproduzir em suas produções as deficiências lingüísticas do professor. Portanto, por um lado, torna-se necessário promover nos cursos de formação de professores uma maior conscientização a respeito do fato de que podem cometer erros bem como que isso gera certas repercussões na aula. Por outra parte, isso evidencia a igual premência de organizar formas de intervenção do formador de professores no que tange ao gerenciamento dessas práticas e de como promover essa conscientização e conduzir a correção dos erros cometidos nas aulas de prática.

Embora não possamos provar, acreditamos que a nova estrutura curricular do Curso de Letras da UFMA, proposta pelo novo Projeto Político Pedagógico do Curso baseado nas orientações das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Letras sugeridas pelo Ministério da Educação e já implantadas há três semestres, possa contribuir para a melhoria da formação dos futuros professores de línguas. Precisamos de mais algum tempo para aferir os resultados.

Sendo um componente curricular fundamental da formação de educadores, as práticas pedagógicas e o estágio devem ser um dos eixos de integração do processo de observação, reflexão, análise e experimentação desde o início do Curso e não apenas ao final como vinha acontecendo. Na

nova proposta, foram introduzidas as práticas pedagógicas as quais serão experienciadas a partir do 3º período letivo estendendo-se até o 6º período do Curso, conforme discriminação a seguir: *Diagnóstico da Comunidade Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico, Aproximação com a Prática e Intervenção na Realidade Escolar*. Espera-se que as novas disciplinas introduzidas no currículo possam efetivamente desfazer a distância até agora existente entre a teoria e a prática.

Sendo assim a prática permeará a formação dos licenciados em Letras ao longo de todo o Curso, no interior das disciplinas que constituem os componentes curriculares, em tempo e espaços curriculares específicos, no sentido de promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, colaborando, assim, para a construção do conhecimento profissional e conseqüentemente de profissionais mais qualificados.

Diante do exposto, podemos afirmar que a falta da competência lingüística dos estagiários teve repercussões sim, na sua prática nos campos de estágio. Espera-se que os resultados obtidos com este estudo possam fomentar reflexões acerca da formação do professor de língua inglesa. É com essa perspectiva que esta pesquisa pode vir a contribuir tanto com a prática pedagógica de futuros professores de inglês quanto para o repensar da prática dos professores de língua inglesa do curso de Letras da UFMA, entre os quais nos incluímos. Considera-se, ainda, que a realização de estudos semelhantes seria importante, haja vista, a relevância deste tipo de pesquisa para se buscar a melhoria da formação do professor de inglês e conseqüentemente a melhoria da qualidade de ensino tão perseguida por aqueles que fazem parte do cenário educacional brasileiro.

Quanto às competências comunicativas e metodológicas os futuros professores apresentaram:

- deficiências na produção oral e escrita;
- competência lingüística bastante reduzida e um nível interlinguístico pouco desenvolvido;
- desconhecimento do processo de aquisição de uma LE ou L2;
- limitação do referencial teórico;

- desconhecimento das diferentes concepções de língua/linguagem e ensino/aprendizagem de línguas.

Quanto aos diversos saberes e atuações, os futuros professores:

- não estão sensibilizados a respeito das diferentes formas de expressão cultural proporcionadas pela língua alvo e da importância de sua compreensão para o ensino;
- predomina, ainda, uma visão tradicional da língua, com pouca reflexão a respeito de suas funções comunicativas e sua inserção social;
- não são incentivados a fazer pesquisas e a refletir sobre sua prática e formação.
- há determinados fatores atitudinais (medo de perder a autoridade, concepções sobre o erro, desconsideração quanto ao planejamento das aulas) que jogam um peso, ao parecer decisivo e significativo e que condicionam o agir desse futuro professor.

4.2 Sugestões para pesquisas futuras

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a compreensão da importância da competência comunicativa e do tratamento que deve ser reservado à competência lingüística na aula de inglês. O tema aqui desenvolvido – *A (in)competência lingüística de professores de inglês em formação inicial: observações e constatações* – é bastante amplo e, como vimos ao longo deste estudo, suscitou diversas questões que, evidentemente, este trabalho não teve por objetivo elucidar. Neste sentido, outros aspectos poderão ser alvo de futuros trabalhos que contemplem outras competências lingüísticas que não nos foi possível abordar, assim como as outras competências comunicativas, ou seja, a competência sociolingüística e a

pragmática, igualmente importantes para a formação do professor de línguas. Neste sentido, seria importante investigar como e quais subsídios teóricos, provenientes de teorias de ensino e aprendizagem e teorias lingüísticas, poderiam direcionar a formação docente no que tange ao ensino das demais competências e, em especial, da lingüística.

Verificamos, por exemplo, que os futuros professores apresentam muitas dificuldades de ordem fonético-fonológicas, lexicais e ortográficas que poderiam também ser alvo de futuras pesquisas. Pois o foco do nosso estudo foram as deficiências morfossintáticas.

Nesta pesquisa observamos que os estagiários possuíam diferentes concepções de língua, e que em certa medida, orientavam a sua prática por tais concepções. Além disso, notamos que a maioria dos estagiários priorizou o estudo da gramática. Entendemos que seria oportuno examinar essas diferentes concepções de língua/linguagem.

Observamos, igualmente, que muitos estagiários não contextualizaram suas aulas mostrando desconhecimento da língua numa perspectiva sociointeracional e apresentando muitas dificuldades para selecionar textos e materiais didáticos. Sendo assim, como, efetivamente, selecionar conteúdos, elaborar e/ou adaptar atividades e materiais adequados ao contexto brasileiro? Quais seriam, em princípio, os fatores a ser considerados na hora de selecionar tais conteúdos e como proceder para apresentá-los e promover sua assimilação no ensino nos diferentes níveis em que atuam os professores de inglês de determinada comunidade?

Notamos que há uma tendência a identificar o ensino do inglês com o da transmissão de dados do universo americano, fato que, em alguns casos, produzia uma visão equivocada ou reforçava certos estereótipos. Por isso entendemos que seria importante investigar a forma de transmissão de determinados conteúdos culturais nos cursos de Letras e de formação docente.

Feitas essas sugestões que podem servir de base para futuros trabalhos, passaremos, a seguir, a apresentar as contribuições deste estudo para a formação de professores de inglês.

4.3 Implicações para a formação de professores

Convém ter em mente que a responsabilidade sobre o processo de formação docente não é unicamente dos professores responsáveis pelas disciplinas consideradas específicas da área pedagógica como as de Teoria de Ensino e de Prática de Ensino. Essa responsabilidade deve ser compartilhada com os demais professores que integram o curso de Letras da Universidade.

Tratando-se de um centro destinado à formação de professores de inglês, a Universidade necessita flexibilizar o currículo de modo que os alunos da graduação, ao longo do curso, tenham subsídios teóricos para sua atuação futura como docentes. Consideramos que a introdução desde os semestres iniciais de disciplinas específicas, como por exemplo, as de Tópicos de Lingüística Aplicada e Tópicos de Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira, com ênfase para as dificuldades do inglês a brasileiros, poderia contribuir para uma sensível melhoria do nível dos futuros professores e facilitar a sua inserção no mercado de trabalho. Contudo, convém recordar que, atualmente, a formação específica é reservada aos cursos de Teoria e Prática de Ensino, que são ofertados semestralmente, o que representa muito pouco se se pretende uma formação adequada do profissional que vai dedicar-se ao ensino. Além disso, seria necessário, ainda, oferecer um programa de apoio ao professor de língua inglesa recém-formado de modo que o mesmo pudesse ser orientado na sua prática e pudesse investigar e diagnosticar as principais dificuldades do ensino e da aprendizagem verificadas em sua prática e pudessem ser discutidos meios sobre como proceder frente a elas.

Este estudo pretendeu diagnosticar quais eram as deficiências na competência lingüística dos futuros professores presentes na prática de estagiários da Universidade Federal do Maranhão. A investigação desenvolvida nesta dissertação permitiu identificar como os estagiários procediam nas aulas de Prática de Ensino, reservando pouco espaço para atividades orais. Neste sentido, notamos que a ênfase nas aulas recaía sobre o ensino da gramática, num viés ainda bastante limitado ao aspecto formal. Sendo assim, esperamos reformular essa orientação nas aulas de Teoria de Ensino e do curso de Letras, Língua Inglesa, de modo a oferecer aos estagiários subsídios teóricos que lhes

permitam desenvolver um ensino comunicativo. Com isso pretendemos despertar uma certa sensibilização para os elementos que condicionam a atuação lingüística, ampliando a consciência a respeito da importância do uso da língua para promover a interação.

Este trabalho permitirá, igualmente, reavaliar os materiais com os quais os estagiários conduzem as suas aulas, de maneira a identificar e reconhecer elementos da competência lingüística que possam ser mais bem explorados por futuros estagiários em suas aulas. Consistirá, ainda, em um importante ponto de apoio para a seleção de outros conteúdos a serem explorados e para a elaboração de materiais adequados para estimular a competência lingüística na aula, juntamente com as demais competências.

Considerando-se o exposto, propomos identificar quais são as dificuldades, em termos de ensino e de aprendizagem, que os aprendizes apresentam quanto à competência lingüística e como atuar para minimizá-las.

Enfim, esta investigação voltada para a formação inicial (pré-serviço) de professores, buscou identificar os principais erros de natureza linguística apresentados pelos estagiários do Curso de Letras da UFMA. Nesse sentido pretendeu contribuir para uma reflexão crítica dos professores do Curso e de outros profissionais da área, proporcionando a eles, dados relevantes a respeito da competência linguística dos licenciandos. De posse desses dados, esses profissionais do ensino poderão redefinir ações no sentido de modificar o processo de ensino e de aprendizagem do futuro professor, sem perder de vista que esses alunos, além da competência comunicativa na língua-alvo, devem desenvolver uma reflexão sobre a sua prática e munir-se de uma gama de conhecimentos e saberes relacionados com os processos de ensinar e aprender línguas em seus diversos contextos.

Sendo assim, concluímos este trabalho retomando o ponto inicial - o da formação docente -, no qual gostaríamos de inserir nossas reflexões, voltadas para a compreensão da importância de se estudar línguas estrangeiras e do papel fundamental que desempenham os professores dessas línguas que devem ter a compreensão de que os erros devem ser vistos como algo positivo e significativo, pois refletem as estratégias utilizadas pelos alunos para

atingir à proficiência na língua-alvo, mostram a evolução linguística do aluno e o que cabe ao professor ainda ensinar.

Esses professores devem ter também a compreensão de que a competência comunicativa implica não apenas em saber falar a língua, mas também, quando falar, quando não falar, o que falar, a quem falar, com quem, onde, quando e como falar para que o falante possa usar essa língua para exercer seu papel transformador, interagindo, agindo e reagindo no mundo em que vive.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, JCP; EL DASH, L. G. Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. In: *Revista Horizonte de Lingüística Aplicada*, LET/UnB, vol. 01, nº 01 p. 19-37, Brasília, 2002.

_____. O Professor de Língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. In: *Revista Contexturas*, vol.01 Nº. 01 p.77-85, São Paulo: APLIESP,1992.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

BACHMAN, L. Communicative language ability. In: _____. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____. What Does Language Testing Have to Offer? In: TESOL. *Quarterly*, 25 (4), 1991. p. 671-701.

BAGNO, M. et al. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10°.ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BAPTISTA, L.M.T.R. *Língua e Cultura no Ensino de Espanhol a brasileiros: contribuições para a formação de professores*. 2004. Xx f. Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo, 2004.

BAPTISTA, L.M.T.R. Língua e cultura no ensino de espanhol a brasileiros: contribuição para a formação de professores. In: LEFFA, V. (Org.) *Texto em Lingüística Aplicada*. CD ROM, Tela 3, Universidade Católica de Pelotas: Pelotas, 2006.

BARCELOS, A.M.F. Ser professor de Inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.

BASSO, E.A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal - Um curso de Letras em estudo*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) v.1. – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.

BAUER, Martin W.;GASKELL, George. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOHN, H. I. *A formação do professor de línguas - A construção de uma identidade profissional*. Investigações (Recife), Recife, Pe. v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Graduação em Licenciatura Plena.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CES Nº18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Base da Educação*, Lei Nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.

CAGLIARI, L. C. *A leitura nas séries iniciais*. Leitura: Teoria e Prática, Porto Alegre, v. 12, p. 4-11, 1989

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.

CAVALCANTI, M. C .; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aulas de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.17, p.133-144, 1991.

CELANI, M.A.A. (Org.) *Professores e Formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHOMSKY, N. review of Verbal behavior by F. Skinner. *Language*, v.33, p.26-58, 1959.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. USA: The M.I.T. Press, 1971.

CORDER, S.P. *The significance of learners' errors*. IRAL, v.5, p.161-170, 1967.

_____. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1973.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, 1985.

FAERCH, C.; KASPER, G. Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, v.34, p. 45-63, 1984

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press, 1992.

FIGUEIREDO, F.J.Q. *Erros e correção em textos escritos em língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2. Ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

FRAWLEY, W. ; LANTOLF, J. Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. *Applied Linguistics*, v.6, n.1, p.19-44, 1985.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, v. 2, 1999, p.129 -143.

GRADDOL, D. *The Future of English*. London: British Council, 1997.

HYMES, D. On communicative competence. In: Brumfit, Christopher and Johnson, Keith. (eds). *The communicative approach to language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1972/1979, p. 5-26.

KOUTSOUDAS, A.; KOUTSOUDAS, O. A contrastive analysis of the segmental phonemes of Greek and English. *Language Learning*, v. 12, p. 211-230, 1962.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Prentice-Hall International, 1988.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG M. H. *An introduction to second language acquisition research*. Harlow: Longman, 1992..

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Tradução e adaptação do European Framework (2001) a cargo da Direção Acadêmica do Instituto Cervantes, Espanha. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>, 2003.

MARCUSCHI, L. A. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. *Cadernos de linguagem e sociedade*, Brasília, v. 7, n. 5, p. 7-33, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA* v.15, n ESPECIAL, 1999.

NYIKOS, M.; OXFORD, R. A factor analytic study of language-learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*, v. 77, p. 11-12, 1993..

PRAXEDES, C. "O que falta ao Cone Sul para seguir este exemplar modelo de integração multicultural?" Texto resultante do trabalho apresentado no / *Simpósio de Estudos Filológicos e Lingüísticos*, promovido pelo CiFEFiL e realizado na UERJ, de 3 a 7 de março de 2008.

RICHARDS, J.C. (Ed.) *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974, p. 172-188.

SCACHTER, J. Na error in error analysis. *Language Learning*, v. 24, p. 205-214, 1974.

SCACHTER, J.; CELCE-MURCIA, M. Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly*, v. 11, p. 441-451, 1971.

SAUSURRE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1973.

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

THOMSON, A. J. ; MARTINET A. V. *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 4th edition,1986.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Introdução: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências Humanas. Coordenadoria do Curso de Letras. *Projeto Político Pedagógico* do Curso de Letras em Licenciatura. São Luís, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, n.5, p.153-159, 2000/2001.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed.,2005.

WHITMAN, R.; JACKSON, K. The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, v. 4, p. 123-130, 1972.

WODE, H. Development sequences in naturalistic L2 acquisition. In: HATCH, E. (Ed.) *Second language acquisition*. Rowky, Mass: Newbury House, 1978.

ANEXOS

Anexo 01

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE AULA

Projeto de Pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado (MINTER – UFC/UFMA)

Observação das aulas da disciplina Prática de Ensino do Curso de Letras Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão.

Pesquisadora: Silvia Cristina Duailibe Costa

Campo de Estágio: _____ Data: _____ Horário: _____

Turma: _____ Estagiário observado: _____

1. As explicações gramaticais (morfossintáticas) foram feitas a partir de um contexto?

2. De que natureza são as deficiências na competência morfológica observadas durante a aula?

1. plural dos substantivos ()
2. substantivos contáveis e incontáveis ()
3. posição do adjetivo em relação ao substantivo ()
4. o uso do artigo definido ()
5. o uso do artigo indefinido ()
6. o uso dos verbos auxiliares nas formas interrogativas e negativas ()
7. o uso dos *Modal Verbs* ()
8. o uso das preposições ()
9. o uso dos pronomes ()
10. outras

3. Que tipos de deficiências sintáticas foram observadas durante a aula?

4. As deficiências na competência morfossintática foram observadas na fala, na escrita ou no material didático distribuído pelo estagiário?

5. O material didático adotado permite e/ou estimula o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos?

6. Quanto tempo da aula foi dedicado às explicações gramaticais?

7. As explicações gramaticais feitas durante a aula foram realmente necessárias?

Espaço reservado para observações adicionais:

Anexo 02

QUESTIONÁRIO 01 – Objetivo: Identificar o perfil dos estagiários sujeitos da pesquisa

Pesquisa para Dissertação do Mestrado Interinstitucional em Lingüística – UFC/UFMA

Mestranda: Silvia Cristina Duailibe Costa

Nome do estagiário _____ Idade _____ Sexo _____

1. Você se considera proficiente em Língua Inglesa?

sim () não () talvez ()

2. Se respondeu **não** ou **talvez**, que dificuldades você apresenta? _____

3. Você já é professor de inglês ou já foi ? _____

4. A maior parte do conteúdo que você apresenta, acha que foi adquirido através: (Pode marcar mais de uma opção)

- a) do ensino escolar (Fundamental e Médio).
- b) do ensino em institutos de idiomas.
- c) do ensino na universidade.
- d) como autodidata, através de livros didáticos, revistas e filmes.

5. Ao final do curso, já no Estágio, você está satisfeito com a formação em inglês adquirida na universidade?

sim () não () talvez ()

6. Quais os maiores entraves encontrados por você, ao longo do curso de Letras, na aprendizagem da língua inglesa?

7. Você acha que a sua formação na Universidade foi suficiente para adquirir a proficiência necessária para ser um bom professor de língua inglesa?

sim () não () talvez ()

8. Que concepção de ensino de língua estrangeira espelha a sua prática? Justifique.

a) tradicional b) a língua como instrumento de comunicação c) interacionista

9. Você acha que a disciplina Língua Inglesa tem privilegiado o ensino da gramática deixando em segundo plano outras dimensões como a conversação e a leitura?

10. Quais os teóricos da linguagem que você já leu?

11. Durante o Curso de Letras você participou de algum projeto de pesquisa?

sim () não ()

12. Você considera importante saber sobre a cultura da língua estrangeira estudada? sim () não () Justifique:

Anexo 03

QUESTIONÁRIO 02 - Objetivo: analisar as percepções dos estagiários a respeito dos erros cometidos em nível da sua competência lingüística (gramatical). Tratamento quantitativo e qualitativo.

Pesquisa para Dissertação do Mestrado Interinstitucional em Lingüística – UFC/UFMA

Mestranda: Silvia Cristina Duailibe Costa

Nome do estagiário _____

1. Ao planejar as suas aulas no estágio, você consulta materiais complementares?

() Sim () Não

Especifique:

2.Quais são as principais dificuldades que você encontra em termos gramaticais e como as enfrenta?

3.Quais são os erros gramaticais que você considera mais graves? Por que?

4.Como você corrige os erros gramaticais dos seus alunos?

5. Ao perceber um erro gramatical em sua produção oral, como procede?

6.Ao perceber um erro gramatical em sua produção escrita, como procede?
