

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**A CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA NA APRENDIZAGEM
DO *SIMPLE PRESENT*
POR ALUNOS FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**
Dissertação

Patrícia Fortes Alves
Mestranda

Prof. Dr. José Marcelino Poersch
Orientador

Dissertação apresentada como
requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre.

Data da defesa: 04 / 01 / 08.

Instituição Depositária:
Biblioteca Central Irmão José Otão
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, março de 2008

Agradecimentos

Agradeço especialmente a fonte de inspiração e figura sempre presente na retaguarda em todos os momentos de minha vida, minha mãe.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. José Marcelino Poersch, por toda a paciência, compreensão, e consideração ao compartilhar sua sabedoria durante as aulas e em todos os momentos os quais solicitei seu auxílio.

“A consciência é um veículo de nossa individualidade, algo que tem inestimável significado para cada um de nós.

A maravilha da consciência é muito mais admirável num assustador sistema nervoso, sustentado por um corpo que não é menos maravilhoso, envolvido e mantido numa biosfera de infindável complexidade e sutileza, num universo único, onde as mais maravilhosas características, como disse Einstein, são nossa habilidade em saber isto.”

Bernard Baars

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
Lista de Tabelas	8
Lista de Abreviaturas	9
1 INTRODUÇÃO	10
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	14
2.1 Consciência e aprendizagem	14
2.2 Consciência lingüística	18
2.3 Consciência morfossintática	20
2.4 <i>Simple Present</i>	22
2.5 Análise de erros	24
3 DELIMITAÇÃO DA PROPOSTA	27
3.1 Objetivos	27
3.1.1 Objetivo geral	27
3.1.2 Objetivo específico	27
3.1.3 Objetivo mediato	27
3.2 Hipóteses e Variáveis	28
3.2.1 Primeira hipótese	28
3.2.2 Segunda hipótese	28
4 PROCEDIMENTOS	29
4.1 Amostragem	29
4.2 Descrição dos instrumentos	30
4.2.1 Atividade 1 – Tipos de erros	30
4.2.2 Atividade 2 – Nível de consciência morfossintática	33
4.3 Aplicação dos instrumentos	37
4.3.1 Instrumento de levantamento dos erros ao empregar o <i>Simple Present</i>	37
4.3.2 Instrumento de avaliação do nível de consciência morfossintática do <i>Simple Present</i>	37
4.4 Levantamento e tabulação dos dados	38
4.4.1 Erros ao empregar o <i>Simple Present</i> – Atividade 1	38
4.4.2 Nível de consciência morfossintática – Atividade 2	40

4.5 Avaliação das hipóteses _____	43
4.5.1 Avaliação da primeira hipótese _____	43
4.5.2 Avaliação da segunda hipótese _____	43
4.6 Discussão dos Resultados _____	44
5 CONCLUSÃO _____	48
REFERÊNCIAS _____	50
APÊNDICES _____	54
ÍNDICE DE APÊNDICES _____	55
ANEXOS _____	62
ÍNDICE DE ANEXOS _____	63
ANEXO 1 _____	64
ANEXO 2 _____	71
CURRICULUM VITAE _____	88

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo verificar a correlação existente entre o nível de consciência morfossintática e os erros de alunos do segundo ano do Ensino Médio da rede Pública de Ensino na aprendizagem do *Simple Present* como Língua Estrangeira em situação formal regular de ensino. Para tanto foram utilizados dois instrumentos. O primeiro visou fornecer dados para identificar o tipo de erro mais freqüente, enquanto o segundo instrumento buscou verificar o nível de consciência morfossintática dos alunos. Os resultados encontrados mostraram que os erros cometidos com maior freqüência foram os sintáticos e que há uma correlação estatisticamente significativa entre o nível de consciência morfossintática e os erros. Quanto maior o nível de consciência morfossintática, menor o número de erros dos alunos. Os pressupostos teóricos conexionistas nortearam nossa pesquisa enriquecendo os estudos sobre os processos cognitivos presentes na aprendizagem do inglês como Língua Estrangeira em situação formal regular de ensino.

ABSTRACT

The present research aimed at verifying the level of morphosyntactic awareness and the mistakes found among sophomore Brazilian students, attending public high school in Porto Alegre, Brazil. Such an experiment focused on the usage of Simple Present Tense as part of the foreign language school regular syllabus. In order to carry out this goal, two activities were composed: the first one providing data for identifying the most frequent errors, and the second one verifying the students' level of morphosyntactic awareness. Results point out that syntactical errors were predominantly found, indicating that there is a correlation between the level of morphosyntactic awareness and the errors. The greater the level of morphosyntactic awareness, the smaller the number of mistakes the student will supposedly make. The theoretical framework of connectionism guided the current research, enriching the studies about cognitive processes that take place while learning English as a foreign language, within the scope of a formal teaching situation.

Lista de tabelas

TABELA I	39
TABELA II	41
TABELA III	42

Lista de abreviações

LM – Língua materna

LE – Língua estrangeira

1 INTRODUÇÃO

Questões sobre a consciência humana há muito tempo têm feito parte das indagações e pesquisas realizadas na área da Ciência Cognitiva na busca de respostas para os processos cognitivos relativos à linguagem.

Dentro da Ciência Cognitiva os aspectos referentes à linguagem vêm sendo estudados sob pontos de vista diferentes.

No Behaviorismo o modelo de conhecimento está baseado no empirismo, ou seja, na experiência.

Aprender neste modelo é responder adequadamente a um estímulo lingüístico ou factual. Tudo o que se passa dentro do cérebro não está acessível, nem é fonte de interesse.

No modelo Simbólico de conhecimento já podemos observar uma mudança de ponto de vista com relação ao Behaviorismo.

O que anteriormente tinha como base o empirismo, agora tem raízes filosóficas racionalistas.

Como não temos acesso ao que se processa dentro do cérebro, na aprendizagem, são feitas inferências e hipóteses sobre o que se observa.

Cria-se a idéia de mente/cérebro. A mente, neste modelo, localizada hipoteticamente dentro do cérebro, de natureza abstrata, etérea, enquanto o cérebro é concreto, físico.

No modelo Conexionista de conhecimento o objetivo principal é buscar explicações para a cognição, com em estudos científicos da neurociência.

Hipóteses são verificadas e os processos que acontecem dentro do cérebro são estudados.

A neurociência, dentre sua abrangência de estudos sobre o funcionamento do cérebro, estuda como se comportam os neurônios, no que diz respeito à aquisição, armazenamento e recuperação do conhecimento.

Por essa razão, este modelo de conhecimento está fortemente ligado a neurociência.

Segundo Poersch (2001:401) o modelo conexionista “privilegia um processamento de distribuição em paralelo de dados flexíveis na rede neuronal (cérebro) onde a mente nada mais é do que esse funcionamento”.

Quando falamos em processamento distribuído em paralelo nos referimos às impressões registradas no cérebro através do input, que são armazenadas em vários locais ao mesmo tempo.

Outros inputs são recebidos e aquelas impressões antigas registradas são ativadas conforme sua semelhança e/ou são reforçadas no caso de serem ativadas ou enfraquecidas no caso de serem desativadas.

Os neurônios recebem o input e formam redes de conexões de neurônios na busca de informações.

Caso não haja um caminho previamente marcado nessas redes, ao receber novo input, os neurônios tentarão buscar outros caminhos para efetuar novas conexões.

Simultaneamente milhares de neurônios são ativados e só haverá aprendizagem se dois ou mais neurônios forem ativados ao mesmo tempo.

No paradigma conexionista segundo (POERSCH, 2001:404) “aprender é alterar sinapses neuroniais”.

“...o cérebro humano altera sinapses para adquirir conhecimento novo; a aprendizagem, além de reforçar sinapses também provoca reajustes nas redes neuroniais já existentes. Os neurônios ajustam a força de suas sinapses durante o processamento da informação. Assim a aquisição de conhecimento está relacionada a mudanças sutis nas conexões neuroniais (sinapses).”
(POERSCH, 2001:405)

Por entendermos que o modelo conexionista possa nos fornecer mais subsídios na busca de respostas na presente pesquisa e servindo como base teórica em nossas investigações no que se refere aos processos cognitivos da linguagem dentro da Psicolinguística.

Buscamos a partir de exercícios escritos, verificar os tipos de erro cometidos com maior frequência por alunos do 2º ano de Ensino Médio, falantes do Português Brasileiro (PB) como L1, ao empregar o *Simple Present* do inglês como LE em situação formal e regular de ensino.

Optamos pelo *Simple Present* em nesta pesquisa por entendermos que embora o ensino desse tempo verbal seja óbvio por ser trabalhado em qualquer sala de aula do ensino regular e formal de ensino, apresenta-se como problema na aprendizagem dos alunos.

Os alunos vêem este conteúdo durante sua vida escolar, mas ao final desta geralmente não lembram a estrutura sintática do mesmo.

Não buscamos solucionar este problema, entretanto objetivamos comprovar nossa hipótese de que os alunos possuem um baixo nível de consciência morfossintática do *Simple Present*, e por isso não ¹aprendem.

Objetivamos verificar também se há uma correlação significativa entre os erros cometidos pelos alunos e o nível de consciência morfossintática dos mesmos.

A população desta pesquisa compõe-se de alunos cujas idades variam entre quinze (15) e dezoito (18) anos.

Esses alunos tiveram o primeiro contato com o inglês mais ou menos pelos nove anos de idade na escola.

Segundo SLAMA-CAZACU (1979) a idade, assim como o fim e situação de estudo constituem fatores importantes no processo de aprendizagem.

Ainda conforme SLAMA-CAZACU (1979) o ensino de língua estrangeira às crianças da escola elementar evolui da mesma forma que o da aquisição da língua materna da criança podendo envolver três aspectos: as particularidades da idade mais avançada, a possibilidade da metalinguagem e a presença de um código de base anterior (neste caso a L1).

As atividades realizadas em sala de aula são, portanto, preciosas neste sentido, pois dependendo da metodologia ou prática pedagógica assumida pelo professor, esta pode influenciar no sucesso ou no fracasso da aprendizagem.

LEITE (2006) ao investigar se a utilização de atividades lúdicas de revisão lexical, aliadas à instrução explícita, propiciaria um aprendizado mais efetivo em inglês como LE em situação formal de ensino concluiu que o contato com essas atividades lúdicas, revisões constantes e um ambiente amigável propiciam um nível de aprendizado lexical mais significativo em LE.

Investigar as causas gerais que levam ao fracasso no ensino de inglês como LE não é nosso objetivo. Buscamos verificar o nível de consciência morfossintática dos alunos na aprendizagem do *Simple Present* especificamente no que se refere aos aspectos lingüísticos na aprendizagem explícita.

Na prática de sala de aula o que se observa é que os alunos continuam ano após ano cometendo os mesmos erros referentes aos aspectos sintáticos. Ao final do ensino Médio, a impressão que se tem é que os conteúdos trabalhados não surtiram nenhum efeito.

¹ Entendemos apreder como tornar a informação conhecimento. O input recebido é registrado e armazenado ativando outros neurônios ao mesmo tempo em paralelo com informações semelhantes.

As demandas profissionais exigem cada vez mais o conhecimento de uma língua estrangeira e, na maioria dos casos, o inglês é o idioma mais utilizado.

O problema é que na mesma proporção em que a situação de “esquecimento” do inglês como LE acontece em nossas escolas, confirma-se sua importância como “língua das comunicações internacionais”.

MORENO (2006) afirma que o inglês não corre o menor risco de ser de uma hora para outra substituído ou pelo Espanhol ou pelo Mandarim no que diz respeito a este status internacional, já que possui características menos complexas referente ao seu funcionamento (não flexão verbal, não variação de artigos e adjetivos, etc.).

Por tudo isso, objetivamos com essa pesquisa, buscar caminhos que possam conduzir os profissionais que se dedicam ao ensino do inglês como LE a caminhos que possam trazer resultados mais positivos e maiores ganhos neste trabalho no ensino formal e regular.

Acreditamos que a presente pesquisa possa ratificar a importância do trabalho com “erro” do aluno sob uma visão analítica fazendo com que os profissionais da educação assumam uma postura de pesquisadores e não simplesmente avaliadores.

Buscamos também incentivar outros trabalhos na linha de pesquisa dos processos cognitivos da linguagem sob a ótica conexionista que apliquem, entretanto treinamento específico a fim de analisar os possíveis ganhos.

O presente trabalho divide-se em seis (6) capítulos, cujo primeiro destina-se a esta introdução.

No segundo capítulo temos os principais pressupostos teóricos que conduziram nossas pesquisas tais como: aspectos da consciência lingüística, consciência e aprendizagem, consciência sintática, *Simple Present* e análise de erros.

No terceiro capítulo temos a definição da pesquisa no que diz respeito aos seus objetivos.

No quarto capítulo apresentamos os procedimentos utilizados, incluindo amostragem, descrição dos instrumentos, critérios estabelecidos para o levantamento de dados e a avaliação das hipóteses.

No quinto capítulo temos a discussão dos resultados da pesquisa e sua relação com os pressupostos teóricos que conduziram este trabalho.

No sexto capítulo temos a conclusão; e a seguir temos as referências que serviram de subsídio para a presente pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo analisaremos os principais pressupostos teóricos que servirão fundamentação da presente pesquisa.

Na primeira seção, objetivamos definir o que entendemos por consciência e sua relação com aprendizagem de LE.

Na seção seguinte falaremos sobre a consciência lingüística no que, tange à metalinguagem e metacognição presentes no processo de desenvolvimento da consciência; a seguir falaremos sobre a consciência morfossintática; na penúltima seção falaremos sobre o *Simple Present* e sua estrutura sintática definindo os aspectos que serão analisados para medir o nível de consciência morfossintática; e por fim, para completar nossa fundamentação, apresentaremos nosso ponto de vista sobre o que entendemos por “erro” e sua importância na análise do nível de consciência morfossintática completando nossa fundamentação.

2.1 Consciência e aprendizagem

Para chegarmos no objetivo aqui traçado não podemos deixar de definir o que entendemos por consciência.

Conforme POERSCH (1998), dentro da Psicologia Geral, consciência “constitui uma qualidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas em meio ao conjunto de fenômenos psíquicos”.

Ainda segundo POERSCH (1998), dentro da Psicologia Cognitiva, consciência consiste no “conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos”.

Segundo SCHMIDT (1990) consciência é parte integrante do que ele considera “atenção”. Esta atenção subdivide-se, pois em consciência e percepção.

A consciência a que nos referimos é o que SCHMIDT (1990) chama de atenção, divida em dois níveis de abstração. O primeiro nível refere-se à “consciência” no sentido de ter conhecimento, aprender algo; e um segundo nível que é a “percepção”, isto é, um simples dar-se conta de algo.

SCHMIDT (1990) destaca ainda que a aprendizagem pode ocorrer de duas formas: uma implícita (inconsciente) e outra explícita (consciente).

Ao adquirir a linguagem, ninguém tem consciência da estrutura sintática, nem das regras gramaticais, mas nem por isso deixa de usar a língua materna (LM) de forma adequada. Esse processo é automático e inconsciente.

No que concerne à aprendizagem implícita na aquisição da linguagem, sob a ótica conexionista se dá de forma inconsciente, pois

“automáticos resultados de aprendizagem implícita de reforço e inibição das conexões numa rede associativa – um simples processo ‘mudo’ que conduz a um resultado complexo e inteligente é inconsciente”. (SCHMIDT, 1990:4)²

Na aprendizagem explícita o aluno está consciente do que deve fazer ao construir uma sentença, e isto se reflete mais fortemente na aprendizagem de LE, visto que traz internalizados os conhecimentos da LM.

A atenção, neste sentido é fator primordial no processo de aprendizagem, pois se dá de forma consciente, isto é de forma explícita, se considerarmos a situação formal de ensino de LE.

Para que possamos investigar o nível de consciência não podemos deixar de considerar que no processo de aquisição de LE:

“a atenção é o que permite que falantes tornem-se conscientes das diferenças ou lacunas entre o que eles podem produzir e o que eles precisam produzir, assim como o que eles produzem e o que um falante proficiente da língua alvo produz”.³ (SCHMIDT, 1990:6)

Na visão conexionista, os caminhos neuronais da LM já estão marcados. Ao utilizar a LE o aluno estará fazendo conexões distintas às da LM. Os neurônios formam assim, novas redes associativas.

Na maioria das vezes, pela ausência dessas redes neuronais, referentes aos dados da LE, o aluno tendo como base os dados da LM comete “erros” na tentativa de utilizar as estruturas da língua alvo.

A consciência morfossintática do aluno, nesse caso, não é ainda suficiente para produzir estruturas da LE de forma adequada.

Segundo BAARS (1988) representações conscientes são internamente consistentes e globalmente distribuídas.

² “... automatic, implicit learning results from the strengthening and inhibition of connections in an associative network – a simple, ‘dumb’ process that leads to a complex and intelligent result”.

³ “...attention is what allows speakers to become aware of a mismatch or gap between what they can produce and what they need to produce, as well as, what they produce and what proficient target language speaker produce”.

Tudo o que fazemos é melhor realizado inconscientemente do que aquilo que realizamos conscientemente considerando os processos automáticos que ocorrem dentro do cérebro, uma vez que não temos consciência da complexidade de tudo o que aprendemos.

Informações registradas, armazenadas e recuperadas independente de nossa vontade.

As redes neuronais são ativadas de forma automática e inconsciente.

O input é recebido e processado no cérebro em paralelo de forma distribuída.

Aquilo que é realizado de forma consciente depende de nossa vontade de forma serial, um após o outro.

O que aprendemos conscientemente precisa ser repetido algumas vezes para ser aprendido, porém nessa repetição perdemos a consciência dos detalhes das informações.

Esta pode ser a causa da lentidão e falha nos aspectos que deveriam ter sido aprendidos pelos alunos.

Para tentar explicar as falhas que conduzem os alunos ao erro BAARS (1988) propõe a teoria do espaço global, cujo objetivo é permitir a resolução de ambigüidades pelas fontes de conhecimento prévio.

Segundo ele a experiência consciente está fortemente relacionada com o **Sistema do Espaço Global** (local onde se dá troca de informações que permite que processadores especializados ou especialistas, interajam entre si no sistema nervoso de forma inconsciente).

Uma analogia pode ser feita entre esses especialistas aos quais se refere BAARS (1988) e a descrição do comportamento dos neurônios dentro do cérebro. O cérebro poderia ser considerado o Sistema de Espaço Global, e os neurônios os especialistas que recebem os inputs ao mesmo tempo e transmitem as informações necessárias uns aos outros ao mesmo tempo em paralelo através da sinapse.

Essa teoria, apesar de seu caráter abstrato na descrição, ratifica as bases teóricas conexionistas no que se refere à aprendizagem.

Num sistema distribuído não há um executivo central, isto é, não há um único sistema que atribui problemas aos especialistas específicos que executem as tarefas. Para cada diferente trabalho uma diferente tarefa é processada; cada especialista pode comportar-se como um executivo, demonstrando aí sua flexibilidade. O controle é essencialmente descentralizado.

Vários especialistas inconscientes podem ao mesmo tempo competir ou cooperar, transmitir informações a todos os outros processadores especializados que irão compreender a mensagem.

Eventos conscientes são vulneráveis e podem sofrer interferências com muita facilidade. São limitados por estarem propensos ao erro.

Já os processos inconscientes das funções especializadas são muito mais eficientes, pois, tornam-se conhecimento, ou seja, se unem a outras informações previamente armazenadas.

Processos conscientes têm capacidade limitada e dependem de três aspectos tais como a atenção seletiva – onde uma entre duas informações é consciente para a exclusão de outra; modelos de atividade dupla – onde dentre duas atividades voluntárias ou conscientes uma é rebaixada; e estudo da memória curta – referentes à limitada quantidade de informação nova ou desorganizada.

Esta limitação se dá pela limitação própria da memória de curto prazo.

Especialistas inconscientes são excelentes ferramentas para lidar com o que já é sabido, enquanto que a capacidade consciente mostra-se excelente ferramenta para lidar com qualquer grau de novidade.

Os processadores inconscientes têm grande capacidade relacional, já que possuem a habilidade de relacionar dois eventos conscientes entre si, da mesma forma que se mostram extremamente sensíveis ao contexto (forma com a qual eventos conscientes são formados por fatores inconscientes).

Esses processadores são relativamente isolados e autônomos.

Quanto mais uma habilidade é praticada, mais inconsciente ela se torna, porém se uma informação nova surge, esta habilidade se torna mais consciente ficando mais lenta e serial.

Processadores inconscientes juntos têm grande capacidade e estão relacionados à memória de longo prazo. Nele ocorrem grandes quantidades de atividades cerebrais inconscientes ao mesmo tempo.

A experiência consciente se dá internamente (dentro do cérebro) uma após a outra de forma serial, enquanto que os processadores inconscientes funcionam ao mesmo tempo em paralelo.

Definimos aqui o que entendemos por consciência, porém precisamos ainda especificar a que tipo de consciência se refere nossa investigação.

Para tanto na seção seguinte falaremos sobre consciência lingüística, pois nossa análise tem como pano de fundo os estudos sobre a linguagem no que diz respeito à aprendizagem de LE.

Primeiramente conceituaremos consciência lingüística e após definiremos sua importância na aprendizagem.

2.2 Consciência lingüística

Podemos considerar consciência lingüística como o conhecimento que as pessoas têm sobre a linguagem em uso, e mais especificamente sobre a língua utilizada. (ROSSA, 2004)

Se considerarmos que a aprendizagem da criança se inicia muito antes da instrução formal em sala de aula, podemos afirmar também que ao se comunicarem através da LM, de alguma forma, elas têm consciência lingüística desta.

A criança não sabe como explicar a utilização da estrutura da LM, mas a utiliza de forma correta.

Segundo VYGOTSKY (1988) aprendizagem e desenvolvimento estão unidos desde os primeiros momentos de vida da criança. Define ainda, que há no processo de desenvolvimento da criança uma **zona de desenvolvimento potencial** que inclui aquilo que esta é capaz de fazer com o auxílio dos adultos.

A LM já foi internalizada pela criança enquanto linguagem para comunicação juntamente com as regras da estrutura sintática da língua de forma inconsciente, entretanto, o conhecimento lingüístico propriamente dito, será desenvolvido no decorrer de sua vida escolar com o auxílio do professor.

O professor apresentará à criança conceitos e explicações para tudo àquilo que já sabia sobre a linguagem, agora, porém, especificando as características da língua utilizada para comunicar-se.

WELP (2001:31) afirma que "...consciência nada mais é do que um meio de orquestrar o nosso conhecimento na ⁴mente toda vez que uma informação nova é processada."

⁴ Vale ressaltar que embora tenhamos utilizado a citação de WELP (2001) entendemos mente como os processos que se dão dentro do cérebro através das sinapses neuronais.

É possível que se tenha consciência tanto do produto da linguagem quanto do processo, sendo necessário estabelecer a diferença entre os termos metalinguagem e metacognição.

O primeiro termo – metalinguagem – se refere ao insumo e ao produto da linguagem, atividades lingüísticas que tornam a linguagem objeto da linguagem; enquanto que o segundo termo – metacognição – está relacionado aos processos cognitivos, ou seja, ao processamento do conhecimento.

A metalinguagem pressupõe consciência, uma vez que a pessoa é capaz de declarar o que nela existe. Nem tudo que há na consciência pode ser declarado, nem todos os conhecimentos declarados são conscientes em sua completude.

Quando temos consciência, podemos fazer declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos, ou seja, podemos identificar quando alguma estrutura está sendo empregada de forma inadequada.

Ainda a despeito da metalinguagem, podemos considerar um nível mais baixo de consciência, ou seja, um dar-se conta de algo, que não deixa de ser consciência.

O indivíduo pode saber que determinada estrutura não é a mais acertada, isto é, percebe que há algo errado, porém, precisa ainda identificar o que não está correto para depois corrigir.

Já metacognição está relacionada aos aspectos conscientes, em que o indivíduo é capaz de monitorar seu próprio comportamento.

Neste caso este tem a capacidade de discriminar, uma estrutura de outra, de forma consciente, monitorando suas escolhas no momento em que utiliza a língua.

A consciência lingüística a que nos referimos na presente pesquisa está intimamente ligada ao conhecimento lingüístico que o indivíduo possui da língua alvo.

Segundo POERSCH (2001) o conhecimento lingüístico consiste, além do conhecimento de um determinado idioma (competência e desempenho), no conhecimento sobre a língua (descrição, metalinguagem) e nos aspectos de uso (aquisição, ensino/aprendizagem e pragmática).

Como investigamos a consciência sobre um aspecto do inglês como LE, é de imensa importância ser levada em conta à metalinguagem, já que um dos pontos a ser analisado é a percepção que o aluno tem da estrutura sintática do *Simple Present*.

Da mesma forma, não podemos desconsiderar a metacognição, uma vez que estaremos observando através do desempenho dos alunos nas tarefas sobre o emprego do *Simple Present* os processos cognitivos presentes.

Na seção seguinte buscamos chegar mais próximo de nosso foco, que é a consciência morfossintática, fazendo algumas considerações sobre o assunto.

2.3 Consciência morfossintática

A consciência morfossintática pode ser entendida aqui como a reflexão que o aluno faz sobre a estrutura sintática da língua em uso. (ROSSA, 2004)

Ela é conseqüência da aprendizagem que pode ou ter acontecido de forma implícita, isto é, sem que o aluno perceba conscientemente, ou de forma explícita, exigindo que este aluno esteja consciente dos aspectos a serem aprendidos.

Em nosso caso a língua em uso é o inglês como LE, exigindo do aluno um nível de consciência sintática suficiente para dominar sua sintaxe, diferente da estrutura sintática da LM de seu conhecimento prévio.

O desenvolvimento desta depende do desenvolvimento das habilidades metalingüísticas, e segundo CORREA (2004), “vai depender do nível de representação requerido em cada habilidade⁵, bem do pelo grau de atenção e controle envolvidos nas diversas atividades”.

Conforme BAARS (1988) existem algumas condições necessárias para uma experiência consciente tais como: aqueles eventos que envolvem a transmissão da informação global, ou seja, a informação geral; os eventos internamente conscientes; os eventos informativos, pois uma demanda desta informação é colocada por adaptação em outra parte do sistema; os eventos que requerem acesso por um auto-sistema; e por fim, a experiência consciente pode pedir eventos perceptuais ou de imagens de duração mínima.

Essa experiência consciente depende diretamente da atenção como fator de controle do acesso à consciência, que por sua vez, depende do acesso metacognitivo.

⁵ Consciência fonológica, consciência da palavra, consciência morfológica, consciência pragmática.

De forma inconsciente fazemos diariamente centenas de análises, o que já não acontece ao fazermos à análise gramatical de frases quando aprendemos uma LE. Quanto a análise gramatical, temos que estar conscientes das regras da LE para que se estabeleça a aprendizagem como conhecimento, e por essa razão se torna ineficiente na maioria das vezes.

Segundo SEIDENBERG (1999) sintaxe e morfologia, num nível de representação lingüística, são vistas como estruturas emergentes que a rede neuronal desenvolve no curso da aprendizagem para desempenhar as tarefas propostas.

Na instrução formal da LM ou de uma LE nem sempre o aluno tem consciência da estrutura morfológica dos verbos e da estrutura sintática dos mesmos. Entretanto, como a LM é utilizada oralmente desde o nascimento, se apresenta de forma internalizada fazendo com que o aprendiz tenha mais possibilidade de relacionar informações novas aos conhecimentos previamente adquiridos.

Nos estudos da análise sintática, por exemplo, que é necessário saber as partes das frases tais como nomes, verbos, pronomes, adjetivos, a aprendizagem se torna muito complicada, pois é uma tarefa realizada conscientemente.

Nossa memória temporária pode ser sobrecarregada ocasionando falhas contribuindo para que o aluno esteja propenso ao erro, bem como a interferências de outros processos necessários para a compreensão e aprendizagem.

A instrução formal, sob este ponto de vista, objetiva a aprendizagem afim de que as estruturas aprendidas pelos alunos se tornem inconscientes, no sentido de ficarem automatizadas até que seja necessário utilizá-las novamente.

Interferências de vários fatores podem dificultar a acomodação das informações aos conhecimentos previamente adquiridos.

No que concerne à aprendizagem de uma LE, esses aspectos de interferência e dificuldade de internalização ficam bem evidentes.

Embora o inglês como LE possua uma conjugação verbal mais homogênea do que a do português como LM, a estrutura sintática desta língua é completamente diferente. Os verbos em inglês sofrem transformação, por exemplo, em sua estrutura morfológica na terceira (3ª) pessoa do singular, na, forma afirmativa, e possuem um verbo auxiliar junto ao verbo principal nas formas negativa e interrogativa.

Nesta pesquisa, observaremos o nível de consciência morfossintática que o aluno possui na aprendizagem do *Simple Present* do inglês como LE, no que concerne sua reflexão sobre o emprego, e utilização do referido tempo verbal.

Com este objetivo, na seção a seguir, apresentamos as especificações da estrutura sintática dos verbos no *Simple Present* do inglês.

2.4 Simple Present

O *Simple Present Tense* do inglês possui uma estrutura sintática completamente diferente a do Português, como LM podendo ser uma das causas dos alunos associarem novos conhecimentos da LE com os conhecimentos antigos. A LM conseqüentemente é usada de forma inadequada quanto a estrutura gramatical e sintática da língua alvo (inglês).

Segundo CORDER (1985:37) “O tempo presente costuma falar de estados e processos que carregam o momento presente, mas que começam no momento presente e podem continuar além do momento presente”.⁶

Essa é uma questão primordial para que a estrutura sintática possa ser apreendida, pois o aluno precisa compreender o que significa o *Simple Present Tense*.

O estudante precisa inteirar-se do que realmente significa utilizar um tempo verbal em lugar de outro se sentido seguro da escolha conforme estrutura da LE.

Segundo WELP (2001) a consciência lingüística pode favorecer na modificação do estado psíquico-cognitivo do aprendiz no processo de aprendizagem.

Ao compreender quando usar o *Simple Present* e fazer esta escolha de forma consciente ao empregar a estrutura sintática do inglês, o aluno, ainda tem que identificar e distinguir as diferenças existentes entre LM e LE.

Na língua portuguesa a conjugação verbal se apresenta de forma diferente a da língua inglesa. Os verbos recebem uma desinência diferente de tempo, modo e número para cada pronome específico.

⁶ “...the present tense is used to speak of states and process which hold at the present moment, but which began before the present moment and may well continue the present moment...”

O pronome da primeira (1ª) pessoa do singular possui o mesmo radical dos demais, porém recebe um sufixo diferente conforme o tempo verbal em questão e a pessoa. Ex.: Eu **falo**, Tu **falas**, Ele **fala**, etc.

Em Inglês, no *Simple Present Tense* em geral⁷, os verbos não sofrem flexão em sua conjugação exceto na 3ª pessoa do singular (*he, she, it*) e possuem sempre um verbo auxiliar que estará junto ao verbo principal nas formas interrogativa e negativa. São eles: *Do* para os pronomes *I, you, we* e *they*; e *Does* para os pronomes *he, she, it*.

Na forma afirmativa do *Simple Present* o auxiliar não está aparente e apenas o verbo na 3ª pessoa do singular é flexionado.

Na 3ª pessoa do singular é acrescentado “s” no final no verbo, entretanto, se este terminar em –s, –sc, –sh, –ss, –x ou –z, recebe –es. Se terminar em –y e for precedido de consoante tem a supressão do –y e recebe –ies. Porém se terminar com –y e for precedido de vogal apenas recebe –s.

Se o verbo terminar em –f ou –fe, terá a supressão deste sufixo e recebe em seu lugar –ves.

Na forma interrogativa, o auxiliar fica posicionado sempre no início da sentença⁸ antes do sujeito e do verbo, que estando na 3ª pessoa do singular, não poderá estar flexionado, isto é, estará em sua forma infinitiva sem o *to*.

Na forma negativa a estrutura sintática muda, pois o auxiliar passa a ficar posicionado depois do sujeito, acrescentado do advérbio de negação *not*, e antes do verbo em sua forma infinitiva sem o a partícula *to* como na forma interrogativa.

Tendo por base a estrutura sintática e as alterações morfológicas dos verbos no inglês, analisaremos o nível de consciência morfossintática da seguinte maneira:

- Forma afirmativa: alterações morfológicas dos verbos na terceira (3ª) pessoa do singular, a concordância do sujeito com o verbo e a posição dos elementos na frase (Sujeito + verbo);
- Forma Interrogativa: alteração morfológica do verbo na terceira (3ª) pessoa do singular, emprego do auxiliar concordando com o sujeito e a posição dos elementos na frase (Auxiliar + sujeito + verbo);
- Forma negativa: alteração morfológica do verbo na terceira (3ª) pessoa do singular, emprego do auxiliar concordando com o sujeito,

⁷ exceto o verbo *to be* que é um verbo irregular e que possui características peculiares.

⁸ exceto no uso de palavras interrogativas que sempre estarão antes do auxiliar.

inclusão do advérbio de negação *not* e a posição dos elementos dentro da frase (Sujeito + auxiliar + *not* + verbo).

Embora a estrutura gramatical do *Simple Present* seja bastante simples, os alunos a empregam de forma inadequada, ora omitindo o auxiliar em sentenças interrogativas e negativas, ora trocando a ordem do respectivo auxiliar ou empregando-o com o pronome pessoal incorreto, ou ainda não utilizando a forma correta do verbo na 3ª pessoa do singular.

Não levantamos questões sobre o aspecto do *Simple Present* pois, nosso objetivo é analisar apenas aspectos gramaticais da estrutura do inglês sem levar em consideração questões sobre a utilização dessas estruturas dentro de um contexto. Intentamos verificar quão automatizada está a estrutura sintática do inglês como LE pelos alunos, considerando os erros cometidos por eles.

Por essa razão, buscamos investigar o nível de consciência morfossintática e sua relação com os erros cometidos pelos alunos no emprego dos *Simple Present Tense*.

Para tanto, na seção abaixo, definiremos o que entendemos por “erro” no processo de aprendizagem da LE.

2.5 Análise de erros

Os erros cometidos pelos alunos são tão valiosos quanto seus acertos, à medida que evidenciam um diagnóstico das falhas no emprego das estruturas da língua alvo.

Para CORDER (1981), erros podem ser divididos em dois níveis: um nível referindo-se àquelas falhas sistemáticas que se dão a partir do sistema de uma determinada língua num ponto particular de seu desenvolvimento, e outro nível referindo-se aos *mistakes*, erros não sistemáticos, ou seja, de desempenho.

Ainda quanto à definição de erro, podemos reforçar nossa concepção tomando por base o conceito dado por JAMES (1998). Erros são vistos como as falhas cometidas pelo aprendiz que o mesmo não é capaz de corrigir e *mistake* como falha que o aprendiz é capaz de corrigir.

Entendemos aqui, erros como deixas ou pistas para investigar o que pode estar impedindo que um conhecimento possa ser adquirido, ou seja impedindo que a aprendizagem ocorra.

CORDER (1981) apresenta duas justificativas para o estudo dos erros dos aprendizes, que são: uma de caráter pedagógico, cujo objetivo é o entendimento da natureza do erro pelo aprendiz; e a outra com caráter de estudo sistemático da língua com intuito de entender o processo de aquisição da LE.⁹

As estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes, conforme CORDER (1981), servem para resolver os problemas quanto aos “erros” cometidos, bem como, questionar se os sistemas da língua alvo são semelhantes aos da LM; e uma vez diferentes, descobrir qual a natureza dessas diferenças.

Os aprendizes têm como base de conhecimentos lingüísticos as estruturas da LM e quando aprendem uma LE carregam toda a bagagem dos conhecimentos anteriores para os conhecimentos da nova língua.

SLAMA-CAZACU (1979:31) afirma que “a aprendizagem de línguas estrangeiras está em estreita relação com a aquisição do primeiro estoque lingüístico, da língua materna, e também com seu desenvolvimento”.

Possivelmente esteja na relação entre “o estoque lingüístico” da LM, e os novos conhecimentos da LE o uso inadequado das estruturas da língua alvo.

A observação e análise dos “erros” dos alunos são instrumentos¹⁰ valiosos em nossas investigações. Por intermédio da relação entre esses erros e do nível de consciência morfossintática dos alunos na aprendizagem do *Simple Present* do inglês, responderemos nossas indagações.

A detecção dos erros, segundo CORDER (1981), se torna importante quando o professor pode adaptar as necessidades dos alunos ao invés de impor sua percepção de **como**, **o que** e **quando** se deve aprender.

Os erros são significantes em três aspectos: para o professor no intuito de verificar até que ponto o aluno progrediu e o que permaneceu como aprendizagem; para o pesquisador observar como a língua é aprendida ou adquirida, e vislumbrar estratégias e procedimentos deste processo; e finalmente para o aprendiz, como recurso em sua aprendizagem e subsídio na testagem de suas hipóteses.

⁹ CORDER (1981) não faz diferença entre LE e L2.

¹⁰ Instrumento do sentido de ferramenta “termômetro” para verificação do nível de consciência morfossintática

Segundo JAMES (1998), para realizar o levantamento dos erros é preciso que seja feita a descrição dos mesmos, primeiramente localizando cada tipo de erro, a seguir descrevendo-os, classificando-os e fazendo sua contagem.

Deve-se, segundo ele, obedecer a três critérios para estabelecer os níveis de erro, tais como: modalidade, média e nível.

No critério modalidade, verificamos se o comportamento do aprendiz foi receptivo ou produtivo. No critério média, verificamos se a língua produzida ou recebida era falada ou escrita. E no critério nível, verificamos em que nível da língua o aprendiz opera em determinado momento (substância, texto ou discurso).

Com relação aos tipos de erros, JAMES (1998) os classifica da seguinte forma: erros lexicais, erros gramaticais e erros de discurso.

Os erros lexicais referem-se às características formais e semânticas. Ex.: palavras que se parecem e tem som semelhante (característica formal) e palavras semelhantes quanto ao sentido (característica semântica).

Os erros gramaticais dividem-se em morfológicos e sintáticos.

E os erros de discurso se referem aos erros de formação e processo incorretos.

Nosso interesse na presente pesquisa se restringe aos erros gramaticais que envolvem aspectos sintáticos e morfológicos na aprendizagem do *Simple Present* do inglês.

Com o intuito de melhor definir os aspectos gramaticais que serão investigados, e por considerar que ambos os aspectos estejam correlacionados, definimos como nosso objeto de pesquisa a análise do nível de consciência “morfossintática” na aprendizagem do inglês como LE finalizando nossa fundamentação teórica.

3 DELIMITAÇÃO DA PROPOSTA

A presente pesquisa de campo possui como fio condutor em sua proposta os fundamentos teóricos da psicolinguística relativos aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem do *Simple Present* do inglês sob a ótica do paradigma conexionista.

3.1 Objetivos

Esta pesquisa será norteada por um objetivo geral, um objetivo específico e um objetivo mediato.

3.1.1 Objetivo geral

Dentro dos estudos Cognitivos, nosso intento é verificar a possível relação existente entre o nível de Consciência Morfossintática e os erros cometidos no emprego de formas verbais.

3.1.2 Objetivo específico

Identificar a natureza dos erros (morfológicos ou sintáticos) referentes ao emprego do *Simple Present* em exercícios escritos e analisar o coeficiente de correlação que existe entre esses erros e os níveis de consciência morfossintática.

3.1.3 Objetivo mediato

Nosso objetivo é contribuir para o enriquecimento dos estudos psicolinguísticos sobre a aprendizagem de inglês como LE. A falta de consciência morfossintática dos estudantes brasileiros de Ensino Médio da rede Pública sinaliza que algo errado deve estar acontecendo tendo em vista a dificuldade de assimilação dessas estruturas no ensino formal.

Também objetivamos que a pesquisa sirva de subsídio para o desenvolvimento de novas pesquisas e/ou estratégias metodológicas e linguísticas, que possibilitem o aumento do nível de consciência morfossintática, uma vez que as causas do

problema são evidenciadas no dia-a-dia dos professores de inglês como LE em sala de aula.

3.2 Hipóteses e variáveis

Conforme os objetivos propostos, estabelecemos duas hipóteses: uma relacionada aos erros cometidos pelos alunos no emprego do *Simple Present* e outra referente à correlação existente entre os erros no emprego do *Simple Present* e o nível de consciência morfossintática.

3.2.1 Primeira hipótese

Os erros encontrados com mais frequência no emprego do *Simple Present* são de natureza sintática.

Esses erros estão intimamente relacionados à tentativa do aluno de empregar o verbo que deve concordar com o sujeito, que é característica da estrutura sintática do *Simple Present* do inglês.

Essa primeira hipótese possui como variáveis a natureza e a quantidade de erros (morfológicos e/ou sintáticos) cometidos pelos alunos.

3.2.2 Segunda hipótese

Existe uma correlação estatisticamente significativa entre a quantidade de erros cometidos pelos alunos no emprego do *Simple Present* e seu nível de consciência morfossintática.

Como variáveis desta segunda hipótese, temos portanto, uma que diz respeito ao nível de consciência morfossintática e outra relativa aos erros respectivamente.

4 PROCEDIMENTOS

No presente capítulo, apresenta-se a descrição da metodologia utilizada na realização da pesquisa de campo. Os procedimentos que constituem a pesquisa são os seguintes: amostragem, descrição e aplicação dos instrumentos, levantamento e tabulação dos dados, avaliação das hipóteses e discussão dos resultados.

4.1 Amostragem

A população da qual a amostra foi selecionada é constituída de alunos de uma escola Pública da cidade de Porto Alegre.

A amostra da pesquisa foi composta por 18 alunos do 2º ano do Ensino Médio, selecionados de três turmas de 2º ano do Ensino Médio conforme critérios listados logo abaixo.

Na composição desta amostra foram adotados os seguintes critérios de seleção:

- O aluno deveria ter sempre estudado na rede Pública de Ensino para que os dados da pesquisa somente contassem com o conhecimento prévio adquirido por instrução formal na rede pública (a partir da 6ª série do ensino fundamental);
- Cursar o 2º ano do Ensino Médio pela primeira vez, para que se verificasse a consciência morfossintática sem que a influência de um reforço do ano anterior pudesse alterar nos atuais resultados, pois os conteúdos mencionados já teriam sido trabalhados;
- Ter estudado inglês como LE em pelo menos uma série do Ensino Fundamental para ter certeza de que o aluno tenha pelo menos noção sobre o conteúdo em questão;
- Não ter cursado ou cursar escola/curso de idiomas, a língua inglesa, pois nosso objetivo é analisar somente o conhecimento prévio do aluno que não teve contato com o ensino do inglês fora da escola;
- Não ter tido experiência com o idioma em questão (inglês), por exemplo, em viagem, contato com falante nativo do inglês, etc, pois

consideramos somente o conhecimento adquirido em instrução formal em escola pública desde o ensino fundamental até aqui.

Os critérios citados acima objetivaram contribuir para a homogeneidade no levantamento de dados para a verificação do nível de consciência morfossintática dos alunos.

Ao buscar uma uniformidade da amostra, elaboramos um questionário por escrito (apêndice, pág. 56) onde constam perguntas sobre os critérios necessários para compor a amostra desejada.

Para realizar nossa investigação escolhemos o *Simple Present* do inglês como conteúdo a ser analisado.

O *Simple Present* normalmente é trabalhado pela 1ª vez na Rede Pública de ensino na 6ª série no Ensino Fundamental, e às vezes revisado na 8ª série.

Na escola em que foi realizada a pesquisa, no terceiro trimestre do 1º ano do Ensino Médio, esse conteúdo é introduzido como revisão; E no ano seguinte é o primeiro conteúdo a ser trabalhado.

No 2º ano do Ensino Médio, inicia-se o ano letivo (primeiro trimestre) estudando o *Simple Present*.

As estruturas básicas deste conteúdo já deveriam, portanto, estar assimiladas, visto que no mínimo o mesmo é trabalhado pelo menos 3 (três) vezes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Por todas as razões mencionadas acima e ainda, com intento de responder nossos questionamentos sobre a consciência morfossintática na aprendizagem do *Simple Present*, os alunos do 2º ano do Ensino Médio foram escolhidos para essa pesquisa.

4.2 Descrição dos instrumentos

Nesta pesquisa foram aplicados dois instrumentos denominados de atividade 1 e atividade 2, respectivamente.

Para validar o presente instrumento foi realizada uma aplicação piloto. Verificou-se que não foi necessária nenhuma alteração para a aplicação definitiva.

4.2.1 Atividade 1 - Tipos de erros

A atividade 1 (pág. 32) constitui-se de exercícios envolvendo lacunas a serem preenchidas com os verbos no *Simple Present*, e exercícios de transformação das frases da forma afirmativa para a forma negativa e interrogativa. Essa atividade teve por objetivo fornecer dados para fazer o levantamento dos tipos de erros.

O aluno deveria dar-se conta da inclusão dos auxiliares (Do/Does) referentes ao tempo verbal em questão.

Esta atividade é composta de dois (2) exercícios no total. O primeiro com oito (8) questões, e o segundo com seis (6) questões.

No exercício 1 (pág. 32) o aluno deveria preencher o espaço em branco da frase com o verbo no *Simple Present* conjugado adequadamente.

Em cada questão do exercício 2 (pág. 32) foi solicitado que o aluno transformasse a frase da forma afirmativa para as forma negativa e interrogativa do *Simple Present*, sendo, portanto, cada questão desdobrada em duas, somando o total de doze (12) questões.

No exercício de número 1 (pág. 32) desta atividade foram consideradas certas as questões em que o aluno empregou corretamente o verbo conforme o sujeito da frase.

Foram considerados erros sintáticos as questões em que o aluno empregou incorretamente o verbo, isto é, a grafia do mesmo estava correta, mas não conferia com o sujeito; e erros morfológicos quando o verbo empregado conferia com o sujeito, mas estava escrito com algum erro gráfico. Ex.: to watch – watchs (3ª pessoas do singular).

No exercício 2 (pág. 32) estavam certas as questões cuja frase estava estruturada corretamente: negativa (Sujeito + aux. do/does + not + verbo no infinitivo) e interrogativa (Aux. Do/Does + sujeito+ verbo no infinitivo).

Se as frases não estivessem com verbo no infinitivo quando o sujeito estivesse na terceira (3ª) pessoa do singular nas formas negativa e interrogativa, e/ou estivesse com o auxiliar empregado de forma incorreta teríamos erros considerados sintáticos.

As frases em que o emprego do auxiliar fosse correto, mas sua posição dentro da frase fosse incorreta, e/ou quando o verbo (com sujeito na terceira (3ª) pessoa do

singular na forma negativa e interrogativa) estivesse com a grafia incorreta, ex.: talks – tak, seriam consideradas erro morfológico.

A seguir temos o primeiro instrumento, denominado “atividade 1” referente ao levantamento dos erros no emprego do *Simple Present*:

Atividade 1

1. Complete as frases usando os verbos entre parêntese no *Simple Present*:

(0,5 cada)

- You sometimes _____ at work late. (arrive)
- Tina _____ dinner at 8:00 o'clock. (have)
- Steve _____ to New York every year. (fly)
- Susan _____ volleyball every Saturday. (play)
- I usually _____ in the afternoon. (work)
- She _____ back to London every Christmas Day. (come)
- The children _____ TV every night. (watch)
- Bob and I always _____ before tests. (study)

2. Reescreva as frases abaixo na forma negativa e na forma interrogativa do *Simple Present*: (1,0 cada)

a) My father has a good job.

Negativa: _____.

Interrogativa: _____.

b) He works in a bank.

Negativa: _____.

Interrogativa: _____.

c) My sister and I see him in the evening.

Negativa: _____.

Interrogativa: _____.

d) My mother usually reads a book.

Negativa: _____.

Interrogativa: _____.

e) We sometimes play video game too.

Negativa: _____.

Interrogativa: _____.

f) My sister talks to her friends on the phone.

Negativa: _____.

Interrogativa: _____.

4.2.2 Atividade 2 - Nível de Consciência Morfossintática

Na Atividade 2 (pág. 34) temos três (3) exercícios no total. O primeiro contém cinco (5) questões onde o aluno deveria circular a resposta correta e em seguida justificá-la; o segundo, contendo sete (7) questões onde o aluno deveria marcar com “C” a frase correta e com “E” a frase errada, também justificando a resposta a seguir; e o terceiro e último exercício com cinco (5) questões, divididas em “a”, “b”, “c”, “d” e “e” baseadas numa história em quadrinhos relacionando o texto da mesma com a estrutura sintática do *Simple Present*.

As questões do exercício de número 1 (pág. 34) seriam consideradas totalmente certas se o aluno circulasse a forma correta do verbo conforme o sujeito da frase e se na justificativa explicasse com suas palavras o porque da escolha de um verbo por outro, em suma, explicasse que o verbo deve concordar com o sujeito.

Seriam consideradas erradas as frases em que o aluno circulasse o verbo incorreto (que não concordasse com o sujeito), e não explicasse a escolha de um verbo por outro, ou ainda deixou a questão em branco.

No exercício de número 2 (pág. 35), seriam consideradas certas as frases onde o aluno assinalasse “C” e “E” corretamente e justificasse-as explicando com suas palavras a estrutura sintática do *Simple Present* na forma afirmativa (Sujeito + verbo modificado na 3ª pessoa do singular), na forma negativa (Sujeito + aux. do/does + not + verbo no infinitivo) e na forma interrogativa (Aux. Do/Does + sujeito + verbo no infinitivo).

Seriam consideradas erradas as questões em que o aluno assinalasse “C” e “E” incorretamente e na justificativa escrevesse uma resposta que não estivesse de acordo com sua resposta, ou que ainda tenha deixado a questão em branco.

No terceiro e último exercício desta atividade (pág. 36) a questão “a” seria considerada correta, se o aluno assinalasse “sim” e respondesse a questão corretamente (verbo = *say*, porque sujeito é *Mary and Bob*); seria considerada errada se o aluno assinalasse “não” ou deixasse a questão em branco, ou ainda, não desse a resposta solicitada.

A questão “b” seria considerada certa se o aluno escrevesse que o quadrinho correto era o terceiro e reescrevesse a frase na forma afirmativa corretamente *Mary knows how to wake up a person*.

Se o aluno não indicasse o quadrinho correto, deixasse em branco a questão, ou não escrevesse a frase na forma afirmativa corretamente, obedecendo a solicitação feita no exercício, a questão estaria errada.

A questão “c” seria considerada certa se a frase estivesse escrita na forma negativa corretamente (Sujeito + aux. *do/does* + *not* + verbo no infinitivo), mas seria considerada errada, se o aluno omitisse o advérbio de negação *not*, se não retirasse o advérbio de tempo *never*, deixasse a questão em branco, ou omitisse o auxiliar.

A questão “d” estaria certa se a resposta fosse *Simple Present* ou Presente Simples, e se apontasse os indícios desse tempo verbal conforme foi solicitado.

Se o aluno respondeu que o tempo verbal não era o *Simple Present*, se não apontou indícios que caracterizassem esse tempo verbal, ou deixou a questão em branco, a questão estaria errada.

A questão “e” não foi incluída na soma das demais questões, já que nosso objetivo não é verificar a capacidade de compreensão e interpretação de texto, e a resposta solicitada era no Português Brasileiro.

A seguir podemos visualizar o segundo instrumento, denominado “atividade 2” relativo a análise do nível de consciência morfosintática dos alunos:

Atividade 2

1. Circule a forma correta do verbo entre parênteses e justifique sua resposta: (0,5 cada)

a) Mary (learn / learns) very quickly.

b) My brothers never (watch / watches) television.

c) The earth (go / goes) around the sun.

d) Nobody (play / plays) tennis in my family.

e) Jane (pass / passes) here every day.

2. Marque certo (C) ou errado (E) e justifique sua resposta: (0,5 cada)

a) () Keiko comes from Japan.

() Keiko come from Japan.

Justificativa: _____

b) () Bob and his brother go to the beach on weekends.

() Bob and his brother goes to the beach on weekends.

Justificativa: _____

c) () He doesn't play soccer.

() He don't play soccer.

Justificativa: _____

d) () She doesn't love Peter.

() She doesn't loves Peter.

Justificativa: _____

e) () They don't eat junk food.

() They no eat junk food.

Justificativa: _____

f) () Do you like French fries?

() You like French fries?

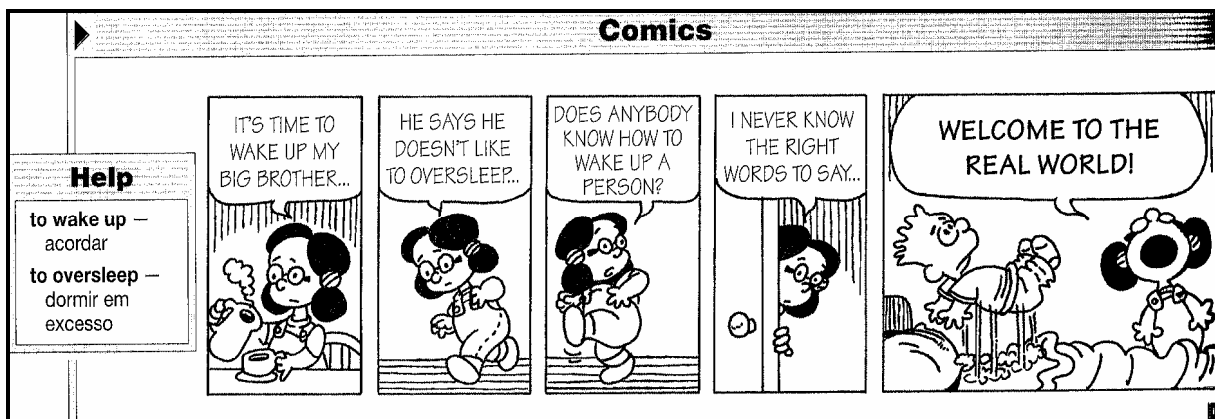
Justificativa: _____

g) () Do she live near here?

() Does she live near here?

Justificativa: _____

3. Responda as perguntas conforme a tirinha abaixo: (1,0 cada)



a) Se substituíssemos o pronome pessoal “He” (no segundo quadrinho) por “Mary and Bob”, haveria alguma alteração na frase?

Sim () Não () Qual? _____

b) Em qual quadrinho temos uma frase na forma interrogativa (1°, 2°, 3°, 4° ou 5°)?
Reescreva essa frase na forma afirmativa substituindo o sujeito *anybody* por *Mary*:

c) Se a frase do quarto (4°) quadrinho for transformada para a forma negativa, tirando o advérbio de tempo *never* como ela ficaria? _____

_____.

d) Em que tempo verbal se passa a ação da história em quadrinhos? Que indícios do texto levaram você a chegar a essa conclusão? _____

_____.

e) Conte com suas palavras resumidamente em Português o que se passa na história em quadrinhos: _____.

4.3 Aplicação dos instrumentos

A aplicação dos instrumentos foi dividida em duas atividades: a primeira atividade com objetivo de fazer o levantamento dos tipos e da quantidade de erros cometidos pelos alunos, e a segunda atividade com objetivo de analisar o nível de consciência morfossintática.

4.3.1 Instrumento de levantamento dos erros ao empregar o *Simple Present*

Os alunos receberam as atividades e tiveram 50 minutos (1 período) para responder todas as questões.

Vale ressaltar que a instrução formal relativa ao conteúdo em questão depende do conhecimento prévio que os alunos possuem, pois nosso objetivo aqui é fazer o levantamento e não o de realizar um treinamento buscando os ganhos posteriores desse treinamento.

4.3.2 Instrumento de avaliação do nível de consciência morfossintática do *Simple Present*

A atividade também foi realizada em 50 minutos (1 período), podendo o aluno entregá-la antes desse tempo.

Não houve nenhum tipo de interferência por parte do professor durante a atividade.

4.4 Levantamento e tabulação dos dados

A seguir apresentaremos os critérios estabelecidos para o levantamento e a tabulação dos dados obtidos do resultado dos instrumentos.

4.4.1 Erros ao empregar o *Simple Present* – Atividade 1

Com o objetivo de realizar o levantamento da quantidade e dos tipos de erros foram estabelecidos alguns critérios referentes ao número encontrado em cada exercício separadamente. Esses erros foram classificados como sintáticos, morfológicos ou questões em branco.

Consideramos erros morfológicos àqueles relacionados à grafia do verbo, e erros sintáticos os que se referissem à estrutura sintática.

Cada tipo de erro de cada um dos exercícios (1 e 2) foi classificado e computado em separado e após somado, também em separado, conforme o tipo de erro (sintático, morfológico ou questão em branco), originando o escore máximo, igual ao número de questões.

Os dados obtidos foram computados a partir dos critérios estabelecidos logo acima.

Para fins de correção¹¹ da atividade foi atribuído meio (0,5) ponto para cada questão correta e zero (0) para cada emprego inadequado ou não preenchimento, no exercício de número 1. E no exercício 2, um (1) ponto para cada questão escrita corretamente e zero (0) para cada emprego inadequado ou não preenchimento.

¹¹ Os valores obtidos a partir da correção da “atividade 1” não foram computados, uma vez que nosso interesse nesta atividade é o de realizar o levantamento dos tipos de erros.

TABELA I – Natureza e Frequência dos erros no uso do *Simple Present*

Natureza de Erros	Morfológicos			Sintáticos			Questões em branco		total	Total geral
	Exercício 1	Exercício_2	total	Exercício 1	Exercício_2	total	Exercício 1	Exercício_2		
Sujeitos										
1	1	0	1	6	11	17	0	0	0	18
2	1	0	1	2	11	13	0	0	0	14
3	1	0	1	3	11	14	0	1	1	16
4	0	0	0	0	12	12	0	0	0	12
5	0	0	0	0	5	5	0	0	0	5
6	0	0	0	8	7	15	0	0	0	15
7	1	0	1	1	12	13	0	0	0	14
8	2	0	2	4	8	12	0	0	0	14
9	1	0	1	5	12	17	0	0	0	18
10	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
11	0	0	0	0	0	0	8	12	20	20
12	0	0	0	8	6	14	0	0	0	20
13	1	0	1	6	12	18	0	0	0	19
14	1	0	1	4	12	16	0	0	0	17
15	1	0	1	1	5	6	0	0	0	7
16	1	0	1	3	10	13	0	0	0	14
17	1	0	1	1	11	12	0	0	0	13
18	1	0	1	4	12	16	0	0	0	17
Total Geral	14	0	14	56	145	201	8	19	27	254

4.4.2 Nível de consciência morfossintática do *Simple Present* – Atividade 2

Os dados obtidos foram computados a partir dos resultados da avaliação do nível de consciência morfossintática proposto nos exercícios da “atividade 2”.

Foi dividida em três categorias a análise do nível de consciência morfossintática, como veremos a seguir:

1ª) relação do sujeito com o verbo - meio ponto (0,5) para cada questão cujo verbo assinalado estivesse correto, e cuja justificativa estivesse de acordo com a resposta (0,25 para verbo circulado corretamente, e 0,25 para justificativa correta), e zero (0) pontos se não estivesse correta ou em branco no exercício de número 1;

2ª) percepção e identificação do erro - meio ponto (0,5) se o aluno marcou corretamente “C” e “E” (certo e errado, respectivamente) e se a justificativa estivesse correta (0,25 alternativas “C” e “E” corretas e 0,25 para cada justificativa correta); porém, se a questão estivesse em branco, ou a justificativa ou a resposta assinalada estivesse incorreta seria atribuído zero (0) ponto no exercício 2;

3ª) relação texto com aspectos gramaticais - um (1) ponto para as respostas corretas (0,5 primeira resposta correta e 0,5 para a segunda resposta correta) conforme solicitação do exercício 3, e zero (0) para as respostas incorretas ou em branco.

A questão “e” do exercício de número 3 não foi computada na soma, pois envolve a interpretação do aluno sobre o texto, e não seu raciocínio sintático, que é nosso objetivo no presente trabalho.

Para facilitar o cálculo do nível de consciência morfossintática convertemos o total da pontuação da “atividade 2” de 10 para 100 pontos.

**TABELA II – Escore de consciência
morfossintática no emprego do
*Simple Present***

Sujeitos	Níveis de Consciência Morfossintática
1	20
2	27
3	35
4	39
5	52
6	72
7	52
8	27
9	35
10	90
11	28
12	12
13	22
14	42
15	52
16	32
17	95
18	30
Total	762

**TABELA III – Frequência e natureza dos erros,
níveis de consciência morfossintática**

Erros Sujeitos	Morfológicos	Sintáticos	Escores de consciência morfossintática
1	1	17	20
2	1	13	27
3	1	14	35
4	0	12	39
5	0	5	52
6	0	15	72
7	1	13	52
8	2	12	27
9	1	17	35
10	1	0	90
11	0	0	28
12	0	14	12
13	1	18	22
14	1	16	42
15	1	6	52
16	1	13	32
17	1	12	95
18	1	16	30
Totais	14	201	762

4.5 Avaliação das hipóteses

Com base no levantamento dos erros e dos níveis de consciência morfossintática foi possível a avaliação das hipóteses da presente pesquisa.

4.5.1 Avaliação da primeira hipótese

Para avaliar a primeira hipótese foi utilizado um instrumento, denominado “atividade 1” (descrita no capítulo 5.2) cujo objetivo foi identificar, quantificar e classificar os tipos de erro cometidos pelos alunos ao empregar o *Simple Present* do inglês.

A análise estatística dos dados foi realizada através do **teste – t-student**, objetivando calcular a significância da diferença entre os totais dos erros sintáticos e totais dos erros morfológicos.

Para que chegássemos aos totais de cada tipo de erro foram somados primeiramente os erros sintáticos, erros morfológicos e questões em branco (apenas para diferenciar dos outros tipos de erro) de cada indivíduo nos exercícios 1 e 2, separadamente.

Em seguida foram somados os totais de erro de cada indivíduo para verificar qual deles teve maior frequência.

A primeira hipótese foi corroborada já que os erros encontrados são em sua maioria de natureza sintática e há diferenças estatisticamente significativas “p” = 0,000.

4.5.2 Avaliação da segunda hipótese

Para obtenção dos dados referentes a avaliação da segunda hipótese foi utilizado um instrumento cujo objetivo era medir o nível de consciência morfossintática do aluno e os totais dos erros cometidos.

A análise dos dados do presente trabalho foi realizada através da Estatística Descritiva (média, mediana, moda, desvio padrão, mínimo, máximo, frequências e percentuais) e da Análise de Correlação (coeficiente de SPERMAN).

Os dados foram computados no programa SPSS, Versão 15.0.

Para chegarmos ao “rs” (coeficiente de correlação de SPERMAN) tínhamos duas variáveis. Uma relativa ao nível de consciência morfossintática (n) e outra relativa ao total geral dos erros (t) cometidos pelos alunos. Se “rs” fosse positivo a correlação entre as variáveis “n” e “t”, teríamos uma correlação direta; se “rs” fosse negativo teríamos uma correlação inversa entre as variáveis.

Para verificar o nível de significância, utilizou-se nas conclusões o nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$). Se “p” > 0,05 a correlação não seria significativa, e se “p” $\leq 0,05$ a correlação seria significativa.

Como resultado obtivemos uma correlação negativa de -.692, onde “p” = 0,001 mostrando assim que a segunda hipótese também foi corroborada.

$$r_{n t} = -.692$$

À medida que os níveis de consciência morfossintática aumentam, diminuem os erros cometidos pelos alunos.

4.6 Discussão dos resultados

Sob o ponto de vista da Ciência da Cognição, cujo objeto de estudos é a aquisição, processamento, armazenamento e recuperação do conhecimento podemos considerar que o foco da presente dissertação também se insere nesta temática.

Para alcançar nosso objetivo primeiramente identificamos, quantificamos e classificamos os erros cometidos pelos alunos, a fim de mostrar que os erros mais freqüentes no emprego do *Simple Present* são os sintáticos.

Com os resultados encontrados pudemos constatar que a consciência morfossintática está intimamente ligada ao conhecimento que o aprendiz possui da LE.

O conhecimento é processado no cérebro, isto é, é elaborado na interface de dois ou mais neurônios sendo este o fundamento da aprendizagem no modelo conexionista, a simultaneidade das sinapses que se dá entre dois ou mais neurônios.

As crianças, na aquisição da LM, por exemplo, recebem inputs externos, registram-nos a partir da ativação de dois ou mais neurônios que se conectam por esses estímulos que ativam elementos químicos presentes no momento da sinapse

neuronal. Quando dois ou mais neurônios forem ativados e se comunicarem entre si estabeleceu-se a aprendizagem.

À medida que os inputs se repetem, as sinapses ficam mais fortes, ou seja, são reforçadas. O neurônio busca outros caminhos a fim de fazer novas conexões até que o caminho fique marcado e seja fortalecido, acelerando a possível recuperação de uma informação em determinado momento. Redes neuronais são formadas durante a comunicação entre os neurônios e o caminho percorrido pelos estímulos que ocasionam a sinapse vai ficando assim mais fortemente marcado.

PLUNKET (1997), em sua revisão a despeito de trabalhos que tentam descobrir como as redes conexionistas seriam utilizadas para se entender como se dá a aquisição do conhecimento sintático pelas crianças, constatou que a rede foi capaz de deduzir regras sintáticas por tentativa e erro, através de análise estatística.

O mesmo comportamento pode ser observado em crianças na aquisição de LM. Assim como as crianças aprendem regras, as máquinas também o fazem.

A criança aprende a partir do meio em que ela é criada e quanto mais cedo aprende uma língua estrangeira, mais facilidade possui em aprender outras línguas.

Em nossa pesquisa falamos da aprendizagem de LE em situação formal regular de ensino para adolescentes. Neste caso a aprendizagem acontece de forma consciente já que o aprendiz possui previamente uma bagagem de conhecimentos em sua LM.

Para desenvolver a consciência morfossintática de uma LE os conhecimentos são adquiridos tanto de fora (input externo) como de dentro (input interno); afinal o aluno busca-os na LM e tenta associa-los aos novos inputs externos da LE.

Afirmar que há conhecimento de determinado assunto sempre pressupõe uma conexão. Quanto mais input da LE, mais informações serão processadas, e quanto mais conhecimento, mais facilidade na aquisição de novos conhecimentos.

O simples fato de as informações terem sido armazenadas não quer dizer que tenha havido aprendizagem; para que isto ocorra é necessário que, no mínimo, dois neurônios tenham sido ativados e conectados simultaneamente.

A amostra selecionada na presente pesquisa compõe-se de alunos que tiveram seu primeiro contato com o inglês como LE por volta dos nove (9) anos de idade na quinta (5ª) série do Ensino Fundamental.

Quanto ao aspecto morfossintático escolhido em nossa pesquisa, o *Simple Present*, a primeira vez que este é trabalhado no Ensino Fundamental é normalmente na sexta (6ª) série sendo retomado na oitava (8ª) série.

No Ensino Médio, mais especificamente na escola em que a pesquisa foi realizada, o mesmo é revisado rapidamente no primeiro (1º) ano para depois ser retomado no segundo (2º).

Considerando que o mesmo conteúdo é trabalhado em diferentes etapas da vida escolar dos alunos nos questionamos, por que eles cometem sempre os mesmos erros em se tratando do *Simple Present*?

Com os resultados obtidos em nossa pesquisa verificamos que os erros encontrados com maior frequência são aqueles de ordem sintática. Observou-se também que há uma correlação significativa entre os totais dos erros cometidos e o nível de consciência morfossintática dos alunos. À medida que aumentam os erros o nível de consciência morfossintática diminui e vice-versa.

Segundo BAARS (1988), na teoria do **espaço global**, os alunos não atingiram nenhuma das três etapas propostas: nível pré-consciente - identificação dos erros, julgamento entre certo e errado; nível consciente – observação de qual é o erro e por que aquela é a forma correta; e nível plenamente consciente.

Os resultados mostram que os alunos não possuem controle sobre seu conhecimento porque houve algum problema num dos três níveis propostos por BAARS (1988).

A recuperação da informação é falha, pois algum tipo de interferência impede que as informações sintáticas sobre o *Simple Present* sejam recuperadas corretamente.

Os alunos podem até registrar e armazenar as informações, porém não conseguem transforma-las em conhecimento, ou seja, não conseguem conectá-las a outras informações referentes a determinado assunto.

Pudemos perceber, que os erros cometidos pela maioria dos alunos foram ocasionado não só pela falta de consciência morfossintática, no que se refere aos verbos no *Simple Present* do inglês, como também pela dificuldade apresentada em associar pronomes pessoais entre si. Os alunos por muitas vezes não percebem que o sujeito da frase é apenas um. Ex.: *Mary and I* não é reconhecido como o pronome *we*.

A relação sintática dos elementos presentes na frase não é tão facilmente percebida e possivelmente essa falha aconteça também na LM.

Talvez o erro tenha se dado simplesmente porque o aluno apenas se deteve no primeiro pronome pessoal e não prestou atenção ao segundo.

Talvez fatores situacionais como a metodologia e a falta de motivação no processo de aprendizagem do conteúdo em questão possam ter contribuído para essas falhas, pois segundo POERSCH (1998) o ensino influi no desenvolvimento da aprendizagem.

Enfim, a consciência morfossintática dos alunos estaria “engatinhando” para o nível pré-consciente estabelecido na classificação de BAARS (1988).

Ter conhecimento de todos os aspectos de uma LE é sem dúvida tarefa complexa que não ocorre instantaneamente por pura e simples repetição. É preciso que nesta repetição haja diversificação de atividades e treinamento específico observando analisar como as informações estão sendo armazenadas, bem como a forma com a qual essas informações são recuperadas.

Acreditamos que um futuro trabalho, onde seja utilizado um treinamento, objetivando o reforço das estruturas sintáticas mais básicas como pronomes pessoais e sua função sintática dentro das frases, associadas às estruturas mais complexas para desenvolver a consciência morfossintática na aprendizagem do *Simple Present*, atingindo o nível plenamente consciente (BAARS, 1988) possa trazer resultados mais satisfatórios e definitivos para uma profunda análise acerca do ensino do inglês como LE.

O trabalho baseado no erro do aluno como indicador dos problemas a serem sanados e não simplesmente como atribuição de nota pode ser forte aliado dos professores para acompanhar o processo de aprendizagem do novo sistema lingüístico (LE).

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve por objetivo identificar, quantificar e classificar os tipos de erros mais freqüentes no emprego do *Simple Present* e verificar a relação entre esses erros com o nível de consciência morfossintática, em situação formal regular de ensino, de alunos do 2º ano de Ensino Médio de uma escola da Rede Pública de Porto Alegre.

Para a seleção da amostra elaboramos um questionário tomando por base critérios, cujo objetivo era homogeneizar a amostra.

Os alunos que não se encaixavam nos critérios estabelecidos foram descartados, permanecendo como dados a serem computados, apenas àqueles referentes aos alunos que preenchiam esses critérios.

Para chegarmos aos resultados foram elaborados dois instrumentos.

No primeiro deles definimos os erros entre sintáticos e morfológicos, sendo as questões em branco consideradas erros apenas para fins de classificação dos diferentes tipos de ocorrência.

Nosso objetivo no primeiro instrumento foi realizar o levantamento dos erros encontrados com maior freqüência por intermédio de exercícios com lacunas que deveriam ser preenchidas com verbos no *Simple Present*, e transformação de frases da forma afirmativa para a forma interrogativa e negativa.

No outro instrumento buscamos analisar a capacidade de identificação e seleção da resposta correta do aluno (ou circulando a opção mais adequada marcando “C” para a resposta certa, ou “E” para a resposta errada) justificando-a em seguida.

Ainda no segundo instrumento o aluno deveria responder questões envolvendo aspectos sintáticos do *Simple Present* tendo como texto fonte uma tirinha de história em quadrinhos.

Tanto a primeira quanto a segunda hipótese foram corroboradas.

No caso da primeira, acreditávamos que os erros mais freqüentes seriam os sintáticos. Através do cálculo estatístico do **teste-t**, concluiu-se que há uma diferença significativa entre a ocorrência dos erros morfológicos e os erros sintáticos. Os erros sintáticos aparecem em número muito superior aos morfológicos.

No tocante à segunda hipótese acreditávamos que havia uma correlação entre os erros cometidos pelos alunos e o nível de consciência morfossintática. O cálculo

estatístico de correlação de SPERMAN mostrou que quanto maior o número de erros, menor é o nível de consciência morfossintática.

O fato de a presente pesquisa estar inserida nos estudos acerca do paradigma conexionista, além de enriquecer este ramo de estudos, serve de grande auxílio para os profissionais que buscam explicações para os assuntos relacionados aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e aquisição de LE.

Acreditamos que nosso trabalho não só ratifique resultados anteriores sobre a aprendizagem de LE dentro do modelo conexionista, como abre a possibilidade para a seqüência de trabalhos visando o treinamento dos alunos para verificar os ganhos numa estratégia de ensino elaborada especificamente para esta análise.

REFERÊNCIAS

BAARS, Bernard J. **A Cognitive theory of Consciousness**. Cambridge University Press, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

COMRIE, Bernard. **Tense**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CORDER, S. Pit. The significance of learners' errors. In: RICHARDS, Jack (ed.) **Errors analysis: perspectives on second language acquisition**, 1974. London. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. Heidelberg: Julius Groos, 1967.

CORREA, Jane. **A avaliação da Consciência sintática na criança: uma análise metodológica**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 20. n. 1. Brasília. Jan/Apri. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000100009> acesso em 28 nov. 2006.

GASSER, Michael. Connectionism and universals of second language acquisition. **SSLA**. USA: Cambridge University Press, n.12. p. 179-199, 1990.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre : Artmed, 2002. 95 p.

JAMES, Carl. **Contrastive analysis**. Essex: Longman, 1980.

_____ **Errors in language learning and use: exploring errors analysis**. England: Addison Wesley Longman, 1998.

LEITE, Anelise de Sousa. **Aprendizado lexical em Língua Inglesa em ambiente formal de ensino por falantes do Português: Uma abordagem Conexionista**. (Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006. [Orientador: Prof. Dr. José Marcelino Poersch]

LENNEBERG, Eric H. **Biological foundations of language**. New York, NY : J. Wiley, c1967. 489 p.

LIBERATO, Wilson Antônio. **Compact English book**. Inglês – Ensino Médio. São Paulo: FTD,1998

LIGHTBOWN, Patsy M. **How languages are learned**. 2. ed. rev. Oxford : Oxford University Press, c1999. 192 p. Ministério da Educação. CAPES. **Banco de Teses**. <http://serviços.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> . Acesso em 22/11/06. (Resumos).

MORENO, Cláudio. Uma língua planetária. O prazer das palavras. **Zero Hora**, Porto Alegre, 14 out. 2006. Caderno Cultura, p. 3.

PLUNKETT, Kim. O connexionismo hoje. **Letras de Hoje**, n.122, 2000 Porto Alegre. p. 109-122

POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**, n.114, 1998 Porto Alegre. p. 7-12

_____ Como a psicolinguística torna-se arte? In: POERSCH, José M. (org), **Psicolinguística: ciência e arte**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 7-23, 2000.

_____ A leitura como fonte de saber lingüístico: processos cognitivos. **Letras de Hoje**, n.125, 2001 Porto Alegre. p. 401-407

_____ A apropriação do saber lingüístico: uma visão connexionista. **Anais do 1º Encontro Internacional sobre aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 399-432.

RAYMUNDO, Valéria Pinheiro. **O papel do tratamento de erros na ativação da experiência consciente e na promoção do desempenho de alunos adultos de**

língua estrangeiro: um estudo em Língua Inglesa. (Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001. [Orientador: Prof. Dr. José Marcelino Poersch]

_____ **Elaboração e validação de um instrumento de avaliação de um instrumento de avaliação do nível de consciência lingüística.** (Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006. [Orientador: Prof. Dr. José Marcelino Poersch]

RICHARDS, Jack C. **Error Analysis Perspective and Second Language Acquisition.** Longman, 1974. 228p.

ROSSA, Adriana Angelin e ROSSA, Carlos (org). **Rumo à psicolingüística conexcionista.** Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004. 321 p.

SCHMIDT, Richard W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics.** Great Britain: Oxford University Press, v. 11. n. 2, p. 129-158, 1990.

SEIDENBERG, Mark S. ; MACDONALD, Mariellen C. **A probabilistic constraints approach to language acquisition and processing.** Cognitive Science. Vol.23. nº 4, 1999.

SHANKS, David. Breaking Chomsky's rules. **New Scientist.** V. 22, p.26-30, jan. 1993

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas.** São Paulo: Pioneira, 1979. 285 p.

SMITH, Michael Sharwood. **Second language learning : theoretical foundations.** London : Longman, 1994. 235 p.

TEIXEIRA, João de Fernandes. **Mentes e máquinas:** uma introdução à ciência cognitiva. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998. 179 p.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-118.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza. **A conscientização lingüística como promotora do desempenho em inglês como língua estrangeira na fase adulta**. (Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001. [Orientador: Prof. Dr. José Marcelino Poersch]

_____ **A consciência lingüística como atenuante da ansiedade no aprendizado de língua estrangeira**. (Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005. [Orientador: Prof. Dr. José Marcelino Poersch]

APÊNDICES

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Critérios para seleção da amostra _____	56
APÊNDICE A1 - Questionário para seleção da amostra _____	57
APÊNDICE B – Termos de consentimento _____	58
APÊNDICE B1 – Termo de consentimento do(a) professor(a) _____	59
APÊNDICE B2 – Termo de consentimento da direção da escola _____	60

APÊNDICE A
Critérios para seleção da amostra

APÊNDICE A1

Questionário para seleção da amostra

Nome: _____

Número: _____ Turma: _____ Série: _____

1. Você sempre estudou em Escola Pública?

Sim () Não ()

Em caso de resposta negativa, em que série(s) estudou em Escola Pública?

2. Você está cursando o 2º ano do Ensino Médio pela primeira vez?

Sim () Não ()

Em caso de resposta negativa, responda quantas vezes já esteve no 2º ano do Ensino Médio além da atual: _____

3. Você estudou inglês pelo menos uma vez no Ensino Fundamental?

Sim () Não ()

Em caso de resposta afirmativa, responda em que série(s) estudou inglês:

4. Você estuda inglês em alguma escola de idioma atualmente?

Sim () Não ()

Em caso de resposta afirmativa, diga há quanto tempo estuda inglês em escola de idioma: _____

5. Você já estudou inglês em escola de idioma?

Sim () Não ()

Em caso de resposta afirmativa, diga por quanto tempo estudou inglês:

6. Você já vivenciou alguma experiência, ou em viagem, ou em curso de idioma, ou mediante contato com falante nativo do inglês?

Sim () Não ()

Em caso de resposta afirmativa diga por quanto tempo essa experiência:

APÊNDICE B
Termos de consentimento

APÊNDICE B 1

Termo de consentimento do professor

Prezado(a) professor(a):

Você está recebendo um três envelopes, onde o primeiro (envelope 1) com o questionário que servirá de seleção da amostra da pesquisa, mais dois envelopes (envelopes 2 e 3) contendo as atividades que serão aplicadas e, servirão de instrumento de coleta de dados referente a minha dissertação de mestrado. Para sua informação meu trabalho tem por objetivo medir o nível de consciência morfossintática dos alunos falantes nativos do português na aprendizagem do *Simple Present* do inglês como língua estrangeira em escola pública.

O envelope de número 2 constará de exercícios cujo objetivo é a avaliação diagnóstica dos erros no emprego do *Simple Present*, enquanto o envelope de número 3 constará de atividades objetivando a análise do nível de consciência morfossintática.

As atividades já possuem uma pontuação pré-determinada objetivando os fins de análise e cálculo estatístico, porém se o(a) professor(a) desejar atribuir outros valores para fins de avaliação poderá o proceder.

É importante que o aluno saiba que as atividades serão computadas a sua avaliação para que as questões sejam respondidas com a maior seriedade possível.

O aluno deverá ser informado que as atividades não serão devolvidas uma vez que servirão de instrumento para a análise em nossa coleta de dados.

Caso você tenha alguma dúvida quanto às informações sinta-se a vontade em entrar em contato. Meus telefones são 51-84694092 e 33349796.

Agradeço desde já sua colaboração.

Atenciosamente,

Patrícia Fortes Alves

APÊNDICE B 2

Termo de consentimento da direção da escola

Carta de apresentação

Prezado(a) diretor(a):

Prezado(a) diretor(a):

Venho por meio desta solicitar o consentimento da presente direção do Colégio Protásio Alves para a aplicação das atividades referentes à dissertação de Mestrado da aluna Patrícia Fortes Alves, da Pontifícia Universidade Católica – PUC-RS.

Para sua informação este trabalho tem por objetivo medir o nível de consciência morfossintática dos alunos falantes nativos do português na aprendizagem do *Simple Present* do inglês como língua estrangeira em escola pública.

Será necessária a ajuda do professor de Língua Inglesa das turmas as quais serão submetidas às atividades, no sentido de aplica-las em sala de aula já que não estarei fazendo nenhum tipo de treinamento, e sim apenas coletando dados com intuito de diagnosticar os elementos necessários para compor o *corpus* da dissertação.

As turmas escolhidas são as do segundo ano do ensino médio, pois é nesse ano que os alunos estarão vendo o conteúdo alvo desta pesquisa, conforme listagem de conteúdos da escola.

O professor receberá uma carta contendo as instruções de aplicação dos questionários que deverão ser respondidos pelos alunos, e as atividades que serão aplicadas, sendo responsável tanto pela entrega como pela devolução dos respectivos documentos.

Primeiramente serão aplicadas as atividades em forma de teste em apenas uma turma objetivando analisar possíveis problemas de entendimento por parte

dos alunos para que possam ser realizadas as alterações necessárias se for o caso.

Posteriormente as atividades serão aplicadas em outras duas turmas de forma oficial para integrar o *corpus* da dissertação.

Agradeço imensamente a colaboração da direção da escola no engrandecimento das pesquisas sobre os processos cognitivos da aprendizagem do inglês como língua estrangeira em situação formal de ensino em escola pública.

Porto Alegre, ____ de Março de 2007.

Diretor(a) do Colégio Protásio Alves

Vice-Diretor(a)

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Transcrição de dados da atividade 1 _____	64
Atividade 1 – Questão 1 (a – h) _____	64
Atividade 1 – Questão 2 (a) _____	65
Atividade 1 – Questão 2 (b) _____	66
Atividade 1 – Questão 2 (c) _____	67
Atividade 1 – Questão 2 (d) _____	68
Atividade 1 – Questão 2 (e) _____	69
Atividade 1 – Questão 2 (f) _____	70
ANEXO 2 – Transcrição dos dados da atividade 2 _____	71
Atividade 2 – Questão 1 (a) _____	71
Atividade 2 – Questão 1 (b) _____	73
Atividade 2 – Questão 1 (c) _____	74
Atividade 2 – Questão 1 (d) _____	75
Atividade 2 – Questão 1 (e) _____	76
Atividade 2 – Questão 2 (a) _____	77
Atividade 2 – Questão 2 (b) _____	78
Atividade 2 – Questão 2 (c) _____	79
Atividade 2 – Questão 2 (d) _____	80
Atividade 2 – Questão 2 (e) _____	81
Atividade 2 – Questão 2 (f) _____	82
Atividade 2 – Questão 2 (g) _____	83
Atividade 2 – Questão 3 (a) _____	84
Atividade 2 – Questão 3 (b) _____	85
Atividade 2 – Questão 3 (c) _____	86
Atividade 2 – Questão 3 (d) _____	87

ANEXO 1
Transcrição de dados da atividade 1

Atividade 1 – Questão 1								
Sujeitos	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
1	arrive	have to	fly to	play to	workes	come to	watch to	study to
2	arrive	haves	flier	player	work	comes	watches	study
3	arrives	haves	flies	plays	work	comes	watches	studies
4	arrive	has	flies	plays	work	comes	watches	study
5	arrive	has	flies	plays	work	comes	wach	study
6	do arrive	does has	does fly	does play	do work	does come	do watch	do study
7	arrive	haves	flies	plays	work	comes	watches	study
8	arrives	haves	flies	plaies	works	comes	watches	studies
9	arrives	haves	flies	playing	working	comes	watching	studies
10	arrive	has	flys	plays	work	comes	watches	study
11	*	*	*	*	*	*	*	*
12	arriving	having	flyng	plaing	working	coming	watching	studing
13	arrives	haves	flen	plain	works	comes	wath	studen
14	arriveing	haves	flies	plays	workies	comes	watching	studies
15	arrive	had	flys	plays	work	comes	watch	study
16	arrives	haves	flies	plays	work	comes	watches	studies
17	arrive	has	flys	plays	work	comes	watches	study
18	arrives	haves	flies	plays	works	comes	watch's	studys
* questão em branco								

Atividade 1 - Questão 2	
Sujeitos	a)
1	Negativa: My father doesn't has a good job. Interrogativa: My father does has a good job?
2	Negativa: My father don't has a good job. Interrogativa: Has my father a good job?
3	Negativa: My father doesn't has a good job. Interrogativa: Do you has a good job?
4	Negativa: My father don't has a good job. Interrogativa: Father my do has a good job?
5	Negativa: My father don't has a good job. Interrogativa: Does my father has a good job?
6	Negativa: My father doesn't have a good job. Interrogativa: Does have a good job my father?
7	Negativa: My father not has a good job. Interrogativa: Has my father a good job?
8	Negativa: My father doesn't has a good job. Interrogativa: Does my father has a good job?
9	Negativa: My father not has a good job. Interrogativa: Is my father has a good job?
10	Negativa: My father doesn't have a good job. Interrogativa: Does my father have a good job?
11	Negativa: * Interrogativa: *
12	Negativa: My father not has a good job. Interrogativa: *
13	Negativa: My father has isn't good job. Interrogativa: Has a good job my father?
14	Negativa: My father not is has a good job. Interrogativa: My father has a gooding job?
15	Negativa: My father hasn't a good job. Interrogativa: Has my father a good job?
16	Negativa: My father doesn't a good job. Interrogativa: Do my father has a good job?
17	Negativa: My father not has a good job. Interrogativa: Don't my father has a good job?
18	Negativa: My father not has a good job. Interrogativa: Has a good job my father?

Atividade 1 - Questão 2	
Sujeitos	b)
1	Negativa: He doesn't works in a bank. Interrogativa: He does works in bank?
2	Negativa: He not works in a bank. Interrogativa: Works in bank?
3	Negativa: He doesn't in a bank. Interrogativa: Do you works in bank?
4	Negativa: He don't works in a bank. Interrogativa: Do he does works in bank?
5	Negativa: He doesn't work in a bank. Interrogativa: Does he does work in bank?
6	Negativa: He doesn't work in a bank. Interrogativa: Does he does work in bank?
7	Negativa: He not works in a bank. Interrogativa: Works he in bank?
8	Negativa: He doesn't works in a bank. Interrogativa: Does he does works in bank?
9	Negativa: He works not in a bank. Interrogativa: Is he works in bank?
10	Negativa: He doesn't work in a bank. Interrogativa: Does he does work in bank?
11	Negativa: * Interrogativa: *
12	Negativa: He works not in a bank. Interrogativa: *
13	Negativa: In workshe a bank. Interrogativa: He works in bank?
14	Negativa: Works not be in a bank. Interrogativa: He works in bank?
15	Negativa: He doesn't work in a bank. Interrogativa: Does he does work in bank?
16	Negativa: He doesn't works in a bank. Interrogativa: Do he works in bank?
17	Negativa: He not works in a bank. Interrogativa: Doesn't he works in bank?
18	Negativa: He works not in a bank. Interrogativa: In a bank he works?

Atividade 1 - Questão 2	
Sujeitos	c)
1	Negativa: My sister and I doesn't see him in the evening. Interrogativa: My sister and I does see him in the evening?
2	Negativa: My sister and I not see him in the evening. Interrogativa: See him in the evening my sister and I?
3	Negativa: My sister and I see him doesn't in the evening. Interrogativa: *
4	Negativa: My sister and I doesn't see him in the evening. Interrogativa: Does my sister and I does see him in the evening?
5	Negativa: We don't see him in the evening. Interrogativa: Do we see him in the evening?
6	Negativa: My sister and I don't see him in the evening. Interrogativa: Do my sister and I see him in the evening?
7	Negativa: My sister and I not see him in the evening. Interrogativa: See him my sister and I in the evening?
8	Negativa: My sister and I don't see him in the evening. Interrogativa: Do my sister and I see him in the evening?
9	Negativa: My sister and I not see him in the evening. Interrogativa: Is My sister and I see him in the evening?
10	Negativa: My sister and I don't see him in the evening. Interrogativa: Do my sister and I do see him in the evening?
11	Negativa: * Interrogativa: *
12	Negativa: My sister and I see not him in the evening. Interrogativa: *
13	Negativa: My sister and I doesn't see him the's evening. Interrogativa: In my sister and I see him in the evening?
14	Negativa: My sister and I see not him in the evening. Interrogativa: My sister and I see him in the evening?
15	Negativa: My sister and I don't see him in the evening. Interrogativa: Do my sister and I do see him in the evening?
16	Negativa: We doesn't see him in the evening. Interrogativa: Do we see him in the evening?
17	Negativa: My sister and I not see himm in the evening. Interrogativa: Don't my sister and I does see him in the evening?
18	Negativa: My sister and I not see him in the evening. Interrogativa: See him in the evening my sister and I?

Atividade 1 - Questão 2	
Sujeitos	d)
1	Negativa: My mother doesn't usually reads a book. Interrogativa: My mother does usually reads a book?
2	Negativa: My mother nott usually reads a book. Interrogativa: Usually reads a book my mother?
3	Negativa: My mother doesn't usually reads a book. Interrogativa: Do you usually reads a book?
4	Negativa: My mother don't usually reads a book. Interrogativa: My mother do usually reads a book?
5	Negativa: My mother doesn't usually reads a book. Interrogativa: Does my mother usually reads a book?
6	Negative: My mother doesn't usually reads a book. Interrogativa: Does usually reads a book my mother?
7	Negativa: My mother not usually reads a book. Interrogativa: Usually my mother reads a book?
8	Negativa: My mother doesn't usually reads a book. Interrogativa: Does my mother usually reads a book?
9	Negativa: My mother not usually reads a book. Interrogativa: Is my mother usually reads a book?
10	Negativa: My mother doesn't usually read a book. Interrogativa: Does my mother usually read a book?
11	Negativa: * Interrogativa: *
12	Negativa: My mother not usually reads a book. Interrogativa: *
13	Negativa: My mother isn't usually reads a book. Interrogativa: In reads a book usually mother my?
14	Negativa: My mother not usually reads a book. Interrogativa: My mother usually reads a book?
15	Negativa: My mother doesn't usually read a book. Interrogativa: Does my mother usually reads a book?
16	Negativa: My mother doesn't usually reads a book. Interrogativa: Do my mother usually reads a book?
17	Neagtiva: My mother not usually reads a book. Interrogativa: Do my mother usually reads a book?
18	Negativa: My mother not usually reads a book. Interrogativa: Usually reads a book my mother?

Atividade 1 - Questão 2	
Sujeitos	e)
1	Negativa: We don't sometimes play video game too. Interrogativa: We do sometimes play video game too?
2	Negativa: We don't sometimes play video game too. Interrogativa: Sometimes play video game too?
3	Negativa: We sometimes doesn't play video game too. Interrogativa: Do you play video game too?
4	Negativa: We doesn't sometimes play video game too. Interrogativa: Sometimes we does play video game too?
5	Negativa: We don't sometimes play video game too. Interrogativa: Do we sometimes play video game too?
6	Negativa: We sometimes don't play video game too. Interrogativa: Do play video game we sometimes too?
7	Negativa: We not play video game too. Interrogativa: Play we sometimes video game too?
8	Negativa: We sometimes do not play video game too. Interrogativa: Do we sometimes play video game too?
9	Negativa: We sometimes not play video game too. Interrogativa: Are we sometimes play video game too?
10	Negativa: We don't sometimes play video game too. Interrogativa: Do we sometimes play video game too?
11	Negativa: * Interrogativa: *
12	Negativa: We sometimes not play video game too. Interrogativa: *
13	Negativa: We sometimes isn't play video game too. Interrogativa: In play video game to we sometimes?
14	Negativa: We not sometimes play video game too. Interrogativa: We sometimes play video game too?
15	Negativa: We sometimes don't play video game too. Interrogativa: Do we sometimes play video game too?
16	Negativa: We sometimes doesn't play video game too. Interrogativa: Do we sometimes play video game too?
17	Negativa: We not sometimes play video game too. Interrogativa: Do we sometimes play video game too?
18	Negativa: We sometimes not play video game too. Interrogativa: Play video game too we sometimes?

Atividade 1 - Questão 2	
Sujeitos	f)
1	Negativa: My sister doesn't talks to her friends on the phone. Interrogativa: My sister does talks to her friends on the phone?
2	Negativa: My sister talks don't to her friends on the phone. Interrogativa: Her my sister talks to friends on the phone?
3	Negativa: My sister doesn't talks to her friends on the phone. Interrogativa: Do you talks to her friends on the phone?
4	Negativa: My sister don't talks to her friends on the phone. Interrogativa: Sister my do talks to her friends on the phone?
5	Negativa: My sister doesn't talks to her friends on the phone. Interrogativa: Does my sister talk to her friends on the phone?
6	Negativa: My sister doesn't talks to her friends on the phone. Interrogativa: Does talks to her friends on the phone my sister?
7	Negativa: My sister talks not her firends on the phone. Interrogativa: Talks my sister to her friends on the phone?
8	Negativa: My sister does not talks to her friends on the phone. Interrogativa: Does my sister talks to her friends on the phone?
9	Negativa: My sister not talks to her friends on the phone. Interrogativa: Is my sister talks to her friends on the phone?
10	Negativa: My sister doesn't talk to her friends on the phone. Interrogativa: Does my sister talk to her friends on the phone?
11	Negativa: * Interrogativa: *
12	Negativa: My sister talks to her friends on the phone. Interrogativa: *
13	Negativa: My sister talks to her isn't friends on the phone. Interrogativa: In my sister talks to her friends on the phone?
14	Negativa: My sister not talks to her firends on the phone. Interrogativa: My sister talks to her friends on the phone?
15	Negativa: My sister doesn't talk to her friends on the phone. Interrogativa: Does my sister talk to her friends on the phone?
16	Negativa: My sister doesn't talkes to her friends on the phone. Interrogativa: Do my sister talkes to her friends on the phone?
17	Negativa: Don't my sister talks to her friends on the phone. Interrogativa: Does my sister talks to her friends on the phone?
18	Negativa: My sister not talks to her friends on the phone. Interrogativa: Talks to her friends on the phone my sister?

ANEXO 2
Transcrição de dados Atividade 2

Atividade 2 - Questão 1	
Sujeitos	a)
1	Verbo: learn Justificativa: essa foi chute.
2	Verbo: learns Justificativa: No presente simples, quando está na 3ª pessoa do singular o verbo é flexionado.
3	Verbo: learns Justificativa: conjugado no Simple Present.
4	Verbo: learns Justificativa: tem mais a ver com a frase em questão.
5	Verbo: learns Justificativa: na 3ª pessoa do singular se usa "s" no final do verbo.
6	Verbo: learns Justificativa: porque quando se refere a "ela" se põe o -s, ou -es ou -ies dependendo da palavra.
7	Verbo: learns Justificativa: chute
8	Verbo: learns Justificativa: porque está no Simple Present, não contém "is" depois do substantivo.
9	Verbo: learn Justificativa: porque a pessoa está no singular.
10	Verbo: learns Justificativa: Porque o sujeito da frase está na 3ª pessoa do singular.
11	Verbo: learns Justificativa: *
12	Verbo: learn Justificativa: porque ta no plural
13	Verbo: learns Justificativa: Porque todas as palavras tem "s" no final da frase.
14	Verbo: learn Justificativa: porque o verbo principal está no singular.

15	Verbo: learns
	Justificativa: He, she, it vão para o plural.
16	Verbo: learns
	Justificativa: porque está na 3ª pessoa do singular.
17	Verbo: learns
	Justificativa: acrescenta-se "s" na 3ª pessoa do singular (she).
18	Verbo: learn
	Justificativa: chutei

Atividade 2 - Questão 1	
Sujeitos	b)
1	Verbo: watches Justificativa: A frase está no plural.
2	Verbo: * Justificativa: No presente simples quando está na 3ª pessoa do plural o verbo é flexionado.
3	Verbo: watches Justificativa: conjugado no Simple Presente.
4	Verbo: watch Justificativa: o verbo assistir está na 3ª pessoa do singular na frase.
5	Verbo: watches Justificativa: idem a
6	Verbo: watch Justificativa: só para "she" as palavras tem terminação em -s as outras não.
7	Verbo: watch Justificativa: porque está no plural então não se modifica.
8	Verbo: watches Justificativa: porque está no Simple Present.
9	Verbo: watches Justificativa: chutei pela tradução da frase.
10	Verbo: watch Justificativa: Porque o sujeito está na 3ª pessoa do plural.
11	Verbo: watches Justificativa: *
12	Verbo: watches Justificativa: porque ta no plural.
13	Verbo: watch Justificativa: porque todas as palavras não pode terem "s" antes ou depois de uma vogal.
14	Verbo: watches Justificativa: porque o verbo teve que se flexiona para a frase fica correta.
15	Verbo: watch Justificativa: na forma negativa o verbo fica no singular.
16	Verbo: watch Justificativa: Não está na 3ª pessoa do singular.
17	Verbo: watch Justificativa: não leva "s", pois não é 3ª pess. do sing., mas sim 3ª pess. do plural.
18	Verbo: watches Justificativa: porque My amigo nunca watches televisão.

Atividade 2 - Questão 1	
Sujeitos	c)
1	Verbo: goes Justificativa: "... se tiver que colocar o go o to tem que aparecer".
2	Verbo: goes Justificativa: idem a letra "a".
3	Verbo: goes Justificativa: conjugado no Simple Presente.
4	Verbo: goes Justificativa: esse foi chute mesmo.
5	Verbo: goes Justificativa: idem a
6	Verbo: go Justificativa: idem b
7	Verbo: goes Justificativa: 3ª pessoa se modifica.
8	Verbo: goes Justificativa: idem b
9	Verbo: go Justificativa: chutei
10	Verbo: goes Justificativa: idem "a"
11	Verbo: goes Justificativa: *
12	Verbo: goes Justificativa: porque eu acho que não é go.
13	Verbo: goes Justificativa: idem b
14	Verbo: goes Justificativa: por que a frase precisa do verbo flexionado.
15	Verbo: goes Justificativa: idem a
16	Verbo: go Justificativa: não está na 3ª pessoa do singular.
17	Verbo: goes Justificativa: igual "a" (it).
18	Verbo: go Justificativa: porque é singular.

Atividade 2 - Questão 1	
Sujeitos	d)
1	Verbo: play Justificativa: porque no plural play fica plaies.
2	Verbo: play Justificativa: *
3	Verbo: plays Justificativa: conjugado no Simple Presente.
4	Verbo: plays Justificativa: é família toda não só um deles.
5	Verbo: play Justificativa: idem a
6	Verbo: play Justificativa: idem b
7	Verbo: play Justificativa: chute
8	Verbo: plays Justificativa: idem b
9	Verbo: plays Justificativa: porque que está no presente.
10	Verbo: plays Justificativa: idem "a"
11	Verbo: play Justificativa: *
12	Verbo: play Justificativa: porque eu acho que plays está errado.
13	Verbo: play Justificativa: idem b
14	Verbo: play Justificativa: por que a palavra "play tennis" não precisa se flexiona.
15	Verbo: play Justificativa: idem b
16	Verbo: play Justificativa: não está na 3ª pessoa do singular.
17	Verbo: play Justificativa: igual "b".
18	Verbo: play Justificativa: porque está jogando tenis com a familia.

Atividade 2 – Questão 1	
Sujeitos	e)
1	Verbo: pass Justificativa: mesma justificativa da letra d.
2	Verbo: passes Justificativa: idem a letra "b".
3	Verbo: passes Justificativa: conjugado no Simple Presente.
4	Verbo: pass Justificativa: idem "a".
5	Verbo: passes Justificativa: idem a
6	Verbo: passes Justificativa: idem a
7	Verbo: passes Justificativa: 3ª pessoa acrescenta -es.
8	Verbo: passes Justificativa: idem b
9	Verbo: passes Justificativa: o verbo está no presente.
10	Verbo: passes Justificativa: idem "a"
11	Verbo: pass Justificativa: *
12	Verbo: passes Justificativa: porque ta no plural.
13	Verbo: pass Justificativa: idem b
14	Verbo: passes Justificativa: por que "Jane here every day".
15	Verbo: passes Justificativa: idem "a".
16	Verbo: passes Justificativa: está na 3ª pessoa do singular.
17	Verbo: passes Justificativa: igual "a".
18	Verbo: pass Justificativa: porque é singular.

Atividade 2 - Questão 2	
Sujeitos	a)
1	E/C
	Justificativa: Acho que é porque a frase está no singular.
2	C/E
	Justificativa: porque o verbo é flexionado na 3ª pessoa.
3	C/E
	Justificativa: conjugado no Simple Present.
4	E/C
	Justificativa: chute
5	C/E
	Justificativa: Na 3ª pessoa do singular se usa "s" no final do verbo.
6	C/E
	Justificativa: Porque ela se usa as terminações -s, -es ou -ies dependendo a palavra.
7	C/E
	Justificativa: 3ª pessoa muda o verbo.
8	C/E
	Justificativa: porque -s no final da palavra represente o "is". Ta no Simple Present.
9	C/E
	Justificativa: *
10	C/E
	Justificativa: porque o sujeito está na 3ª pessoa do singular.
11	E/C
	Justificativa: *
12	E/C
	Justificativa: porque Japan é um país.
13	E/C
	Justificativa: porque muitas palavras pode tem "s" nas inicio ou no final das palavra.
14	E/C
	Justificativa: por que o "come" é sem o -s.
15	C/E
	Justificativa: He/she/it os verbos vão para o plural, os demais continuam no singular.
16	C/E
	Justificativa: porque o verbo tem que conter -s estando em "she, he, it" Keiko é "he"
17	C/E
	Justificativa: leva -s pois está na 3ª pess. Sing. (he)
18	E/C
	Justificativa: porque é com -s no final.

Atividade 2 – Questão 2	
Sujeitos	b)
1	E/C
	Justificativa: A frase está no plural.
2	E/C
	Justificativa: idem "a"
3	E/C
	Justificativa: conjugado no Simple Present
4	E/C
	Justificativa: está no plural e são mais de uma pessoa.
5	C/E
	Justificativa: Porque só se usa -es na 3ª pessoa do singular.
6	C/E
	Justificativa: só para "she" a terminação é em -s os outros pronomes pessoais não.
7	C/E
	Justificativa: plural não se muda o verbo.
8	E/C
	Justificativa: idem "a".
9	E/C
	Justificativa: *
10	C/E
	Justificativa: porque o sujeito está na 3ª pessoa do plural.
11	C/E
	Justificativa: *
12	E/C
	Justificativa: porque são dois sujeitos.
13	C/E
	Justificativa: idem "a".
14	C/E
	Justificativa: Por que a frase correta é a primeira.
15	C/E
	Justificativa: idem "a"
16	C/E
	Justificativa: na 3ª pessoa do singular se acrescenta -es.
17	C/E
	Justificativa: não leva -s pois está na 1ª pess. plu. (we)
18	C/E
	Justificativa: chute.

Atividade 2 - Questão 2	
Sujeitos	c)
1	C/E
	Justificativa: Para as 3 ^{as} pessoas usa-se does.
2	*
	Justificativa: porque don't é para singular e doesn't é para plural.
3	C/E
	Justificativa: me esqueci o porquê.
4	E/C
	Justificativa: doesn't está no plural.
5	*
	*
6	C/E
	Justificativa: para he, she, it se usa does, no caso doesn't.
7	C/E
	Justificativa: chute
8	*
	Justificativa:*
9	E/C
	Justificativa:*
10	C/E
	Justificativa: idem "a"
11	E/C
	Justificativa: *
12	C/E
	Justificativa: Porque é doesn't.
13	E/C
	Justificativa: porque está na forma negativa.
14	C/E
	Justificativa: por que quando a frase é negativa ela se acrescenta o does para frase correta.
15	C/E
	Justificativa: idem "a"
16	E/E
	Justificativa: Não foi acrescentado -s no verbo.
17	C/E
	Justificativa: Está na 3 ^a pessoa do singular, por este motivo escreve-se doesn't.
18	C/E
	Justificativa: porque ele não joga futebol.

Atividade 2 - Questão 2	
Sujeitos	d)
1	C/E
	Justificativa: Foi chute.
2	E/C
	Justificativa: idem "a"
3	C/E
	Justificativa: pois já está conjugado no doesn't.
4	E/C
	Justificativa: Ela não gosta dele mesmo.
5	*
	*
6	E/C
	Justificativa: porque para he, she, it usa-se does e sempre quando for "she" vai ter a terminação -s.
7	C/E
	Justificativa: idem "c"
8	*
	Justificativa:*
9	C/E
	Justificativa:*
10	C/E
	Justificativa: porque neste caso não se acrescenta nada ao verbo.
11	C/E
	Justificativa: *
12	E/C
	Justificativa: porque é essa e pronto.
13	C/E
	Justificativa: idem "c"
14	E/C
	Justificativa: Idem "c"
15	C/E
	Justificativa: idem "a"
16	E/C
	Justificativa: Na 3ª pessoa do singular se acrescenta -s no verbo.
17	C/E
	Justificativa: O -s já está no doesn't.
18	C/E
	Justificativa: porque ela nunca vai amar o Peter.

Atividade 2 - Questão 2	
Sujeitos	e)
1	C/E
	Justificativa: Marquei aquela porque tinha o do na frente.
2	E/C
	Justificativa: *
3	C/E
	Justificativa: "No" é só no começo de alguma resposta.
4	C/E
	Justificativa: "They" é plural. Pode-se dizer que as duas frases estão certas.
5	*
	*
6	C/E
	Justificativa: porque para I, you, we and they se usa do e no caso don't.
7	E/C
	Justificativa: chute
8	*
	Justificativa:*
9	E/C
	Justificativa:*
10	C/E
	porque para ser negativa, a frase precisa de "do not", que tem na 1ª opção.
11	C/E
	Justificativa: *
12	E/C
	Justificativa: porque é não ou (no).
13	E/C
	Justificativa: porque está na forma interrogativa e negativa
14	C/E
	Justificativa: A frase negativa acrescenta se "don't" para "they".
15	C/E
	Justificativa: idem "a"
16	C/C
	Justificativa: Não precisa acrescentar nada pois não está na 3ª pessoa do singular.
17	C/E
	Justificativa: Tem que botar o auxiliar "do".
18	C/E
	Justificativa: chute

Atividade 2 - Questão 2	
Sujeitos	f)
1	E/C
	Justificativa: Foi chute.
2	C/E
	Justificativa: *
3	C/E
	Justificativa: porque tem o "do" nas perguntas.
4	C/E
	Justificativa: estamos usando o simple present.
5	*
	*
6	C/E
	Justificativa: porque para fazer frases interrogativas o verbo auxiliar vai para o inicio da frase.
7	C/E
	Justificativa: idem "a"
8	*
	Justificativa:*
9	C/E
	Justificativa:*
10	C/E
	Justificativa: porque para ser interrogativa a frase precisa de "d" no seu inicio.
11	C/E
	Justificativa: *
12	C/E
	Justificativa: Porque é uma pergunta
13	C/E
	Justificativa: Porque está na forma interrogativa.
14	C/E
	Justificativa: Por que quando for a interrogativa bota-se "do" na frente.
15	C/E
	Justificativa: idem "a"
16	C/E
	Justificativa: Quando se faz pergunta tem que conter "do" no começo.
17	C/E
	Justificativa: igual "a"
18	C/E
	Justificativa: chute

Atividade 2 - Questão 2	
Sujeitos	g)
1	E/C
	Justificativa: Foi chute.
2	E/C
	Justificativa: *
3	C/E
	Justificativa: chutei
4	C/E
	Justificativa: chute
5	*
	*
6	E/C
	Justificativa: porque frases interrogativas o verbo auxiliar vai para o inicio da frase e para he, she, it usa-se does e no caso é "she".
7	E/C
	Justificativa: chute
8	*
	Justificativa:*
9	C/E
	Justificativa: *
10	E/C
	idem "a"
11	E/C
	Justificativa: *
12	E/C
	Justificativa: porque eu acho que é essa.
13	C/E
	Justificativa: idem "a"
14	C/E
	Justificativa: Bota-se "do" na frente do she quando for interrogativa.
15	E/C
	Justificativa: idem "a"
16	C/E
	Justificativa: No singular é "do"e no plural é "does".
17	E/C
	Justificativa: O auxiliar para a 3ª pess.sing. É does.
18	E/C
	Justificativa: chute

Atividade 2 - Questão 3	
Sujeitos	a)
1	Sim
	O he significa ele, e se trocar a frase vai perder o sentido.
2	Sim
	Porque "he" é ele e "Mary and Bob" seria "they".
3	Sim
	Porque tem outro "he" depois.
4	Sim
	Estaria falando de duas pessoas não só de uma.
5	Sim
	Não seria doesn't e sim don't.
6	Sim
	Passaria de doesn't para don't.
7	Sim
	Passaria para o plural.
8	Sim
	Haveria duas pessoas.
9	Sim
	Haveria assim mais de uma pessoa.
10	Sim
	Troca says por say e doesn't por don't.
11	Sim
	Iria mudar o verbo da frase.
12	Não
	*
13	Sim
	na frase ela ouvi algem chorando
14	Sim
	A frase no quadrinho ficaria de uma forma mais formal.
15	Sim
	Os verbos sairiam do plural e ficariam no singular.
16	Sim
	"says" seria "say" e "doesn't" seria "don't".
17	Sim
	Mary and Bob say don't like to oversleep.
18	Sim
	Porque se for "he" seria ele e "Mary and Bob" é outra.

Atividade 2 – Questão 3	
Sujeitos	b)
1	3° quadrinho Does Mary know how to wake up a person.
2	3° quadrinho Mary know how up a person.
3	* *
4	3° quadrinho Mary does know how to woke up a person.
5	3° quadrinho Anybody know how to wake up a person.
6	3° quadrinho Mary does know to weak up a person.
7	* Mary does know how to wake up a person.
8	3° quadrinho Mary know how to does wake up a person.
9	3° quadrinho Mary does know how to wake up a person.
10	3° quadrinho Mary knows how to wake up a person.
11	3° quadrinho Do Mary know hoe to wake up a person.
12	* You Mary how to wake up a person.
13	3° quadrinho Anybody know how to wake up a person.
14	3° quadrinho Do Mary know how to wake up a person.
15	* Does Mary knows how to wake up a person.
16	3° quadrinho Mary know how to wakes up a person.
17	3° quadrinho Mary knows how to wake up a person.
18	3° quadrinho Wake up a person does know how to.

Atividade 2 – Questão 3	
Sujeitos	c)
1	I don't know the right words to say.
2	*
3	Perderia o sentido.
4	I don't know the right words to say.
5	I don't know the right words to say.
6	I don't know the right words to say.
7	Know I the right words to say?
8	I doesn't know the right words to say.
9	I know not the right words to say.
10	I don't know the right words to say.
11	Know I the right words to say.
12	I not know the right words to say.
13	uma frase sem sentido.
14	I know the right words to say.
15	I don't know the right word to say.
16	I no know the right words to say.
17	I don't know the right words to say.
18	I know not the right words to say.

Atividade 2 - Questão 3	
Sujeitos	d)
1	No presente. Foi chute.
2	Presente porque ela ta tomando café e também por causa dos balões.
3	* *
4	No tempo passado a frase não foi feita hoje, neste exato momento.
5	No Simple Present No texto há frases que só acontecem no simple present.
6	No presente Porque a prova toda é sobre o presente simples.
7	Presente Simples *
8	Passado Cheguei nessa conclusão por causa da palavra time no 1° quadro.
9	Presente Os indícios de que isso parece ser uma rotina diária.
10	Presente Os verbos.
11	* *
12	Continuous Present Porque sabe olhando assim meio de lado com o sol no rosto e colando cheguei nessa conclusão.
13	* no quadro quando o irmão começa a mixa na cama.
14	No presente "It's time to wake up my brother..."
15	Presente A maioria dos verbos estão no presente.
16	* *
17	Presente Pois é.
18	Presente. Porque ta falando que tem que acordar.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CURRICULUM VITAE

- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Nome: Patrícia Fortes Alves
- Naturalidade: Porto Alegre/RS
- Filiação: Ari Gonçalves Alves e Iaracy Fortes Alves
- Documentação:

- FORMAÇÃO ACADÊMICA

- Graduação : Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras – FAPA, Porto Alegre, 1997- 1999.
- Especialização: Educação Infantil - *Latu Sensu* - Universidade Castelo Branco – UCB/RJ- (IESDE), 2003-2004.

- EXPERIÊNCIAS DOCENTE

- 1º grau: Escola Estadual “Dr. Oswaldo Aranha”, Porto Alegre, 2004-2005.
- 2º grau: Colégio Protásio Alves, Porto Alegre, 2004-2005.

- EXPERIÊNCIA EM PESQUISA

- Título a Pesquisa: Nível de Consciência Morfossintática na aprendizagem do *Simple Present* do inglês.
- Orientador: José Marcelino Poersch
- Instituição: Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS, 2007-2008.

**A CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA
NA APRENDIZAGEM DO
SIMPLE PRESENT
POR ALUNOS FALANTES DO PORTUGUÊS
BRASILEIRO**

PATRÍCIA FORTES ALVES

Dissertação

2008