



## ANÁLISE DA INTERLÍNGUA NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UM CURSO DO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Claudemir SOUSA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho discute os processos que ocorrem durante a interlíngua de aprendizes de inglês como língua estrangeira no curso de “leitura e escrita acadêmica”, do programa Idiomas sem Fronteiras, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para tanto, analisaremos seis (6) redações de alunos do referido curso. Ancoramo-nos nas discussões de autores da Linguística Aplicada (LA) sobre a aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, nos estudos sobre a análise de erros (CORDER, 1992; KRASHEN, 1992; NORRISH, 1995), a interlíngua (SELINKER, 1992) e a competência comunicativa (HYMES, 1972; GARGALO, 1999). A metodologia possui uma abordagem qualitativa do *corpus*, que tem como marca a interpretação. Concluímos que os erros são parte importante do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e revelam um conjunto de estratégias empregadas pelo aprendiz para alcançar a competência comunicativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada. Língua estrangeira. Interlíngua. Estratégias de aprendizagem. Competência comunicativa.

### ANALYSIS OF THE INTERLANGUAGE IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A COURSE OF THE PROGRAM IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

**ABSTRACT:** This article discusses the processes that occur during the interlanguage of learners of English as a foreign language in the course “academic reading and writing”, part of the program Idiomas sem Fronteiras, from the Federal University of Maranhão (UFMA). To this end, we will analyze six (6) compositions by students of that course. We anchor this analysis in the discussions of authors from the Applied Linguistics (AL) about the acquisition and learning of foreign languages, in the studies on the analysis of errors (CORDER, 1992; KRASHEN, 1992; NORRISH, 1995), the interlanguage (SELINKER, 1992) and the communicative competence (HYMES, 1972; GARGALO, 1999). The methodology has a qualitative approach of the corpus, which is marked by interpretation. We

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Araraquara-SP (UNESP-Ar); Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Maranhão. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Endereço eletrônico: <claudemir201089@hotmail.com>.

concluded that mistakes are an important part of the process of learning a foreign language and reveal a set of strategies used by the learner to achieve communicative competence.

**KEYWORDS:** Applied Linguistics. Foreign language. Interlanguage. Learning strategies. Communicative competence.

## INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira se tornou uma questão urgente no âmbito acadêmico na atualidade. Várias são as razões que levam os estudantes a ingressarem em cursos de línguas estrangeiras. Seja por escolhas de identificações pessoais, seja por possibilidades de crescimento profissional ou, caso predominante, pelos imperativos acadêmicos. A necessidade de realizar estudos de Pós-Graduação, a oferta de bolsas de mobilidade acadêmica para estudantes universitários de Graduação e de Pós-Graduação, bem como a demanda por leitura e produção bibliográfica em outras línguas tornaram urgente a viabilização de formas de democratizar o acesso a cursos de línguas estrangeiras, prioritariamente o inglês.

Nas universidades brasileiras, cada vez mais se lê e se escreve em inglês, devido à expansão dos cursos de nível superior de graduação e de pós-graduação, bem como pelas razões acima assinaladas. Acrescente-se que as mudanças sociais trouxeram para o âmbito acadêmico o discurso da internacionalização, que também abrange a integração entre países e empresas de vários setores (SOUSA, 2017). Para a educação, é a época propícia para fomentar conhecimento através dos intercâmbios entre universidades.

Compreendemos, portanto, que há uma necessidade crescente de aprender a língua inglesa com finalidades acadêmicas. Pensando nisso, o Ministério da Educação (MEC) implantou nas Universidades Federais do Brasil o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), para possibilitar o estudo de língua inglesa para estudantes, professores e técnicos administrativos

dessas instituições<sup>2</sup>. Posteriormente, esse programa foi denominado de Idiomas sem Fronteiras (IsF), dada a amplitude de línguas que passou a abarcar. Para se matricular nos cursos do IsF, os estudantes precisam antes realizar um teste de proficiência do TOELF-ITP, também ofertado pelo programa. O resultado serve para nivelar os estudantes em turmas, que são de níveis básico, intermediário ou avançado, em diversas modalidades, tais como: habilidades linguístico-culturais para intercâmbio, leitura e escrita para prestar exames de proficiência para mestrado e doutorado, conversação, e leitura e escrita acadêmica.

Os alunos cujas redações compõem o *corpus* deste trabalho estavam matriculados nessa última modalidade de curso. Todos os cursos têm um total de 32 (trinta e duas) horas, divididas em 8 (oito) semanas, que correspondem a 4 (quatro) horas semanais, podendo ocorrer em um único dia ou serem divididas em 2 (duas) horas durante 2 (dois) dias semanais. Os professores do IsF são estudantes do curso de Letras, e, no caso em questão, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A hipótese com a qual trabalhamos aqui é a de que a possibilidade de estudo de uma língua estrangeira com propósitos específicos leva muitos estudantes a ter que desenvolver as habilidades linguísticas de escrita e leitura de modo anterior ou até dissociado das de expressão oral e compreensão oral, o que fomentará o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua alvo (LA), que podem ser caracterizadas como processos de interlíngua. Assim, questionamos: quais processos ocorrem durante a interlíngua de aprendizes de língua inglesa que objetivavam desenvolver as habilidades para a escrita e a leitura em um ambiente formal de aprendizagem?

Descreveremos, adiante, a metodologia utilizada para realizarmos este estudo.

---

<sup>2</sup> Tal programa foi implantado no ano de 2013. Inicialmente, foram disponibilizadas matrículas em um curso na modalidade de educação à distância, o *My English Online* (MEO), e, após isso, na modalidade presencial, para estudantes de cursos elegíveis pelo programa Ciências sem Fronteiras, também do MEC, cujo objetivo é possibilitar mobilidade acadêmica para estudantes universitários.

## METODOLOGIA

Para realizarmos este estudo, construímos um *corpus* de 6 (seis) redações, pertencentes a alunos do curso de leitura e escrita acadêmica do IsF da UFMA, apresentadas nos anexos ao final deste artigo. Tais redações foram disponibilizadas pela professora da turma, selecionadas de modo aleatório, sem um critério prévio de escolha de quantas, quais e de quem seriam elas, visto que foi apenas solicitado à professora o envio de redações de seus alunos para que pudéssemos analisar como eles se engajam para aprender a língua escrita.

Para melhor identificarmos as produções, nos referiremos aos alunos e às suas redações com as siglas A1/R1; A2/R2; A3/R3; A4/R4; A5/R5; A6/R6, respectivamente. Esses nomes não aparecem nos anexos. Nossa análise consistirá em identificar alguns processos de interlíngua (SELINKER, 1992) e discutir a importância dos erros para a aprendizagem (CORDER, 1992; KRASHEN, 1992; NORRISH, 1995) e para o desenvolvimento da competência comunicativa (HYMES, 1972; GARGALO, 1999) em língua estrangeira.

Dividiremos as redações em dois grupos: o primeiro grupo, composto de 4 (quatro) redações, é formado de textos do gênero carta. A partir de uma propaganda de um curso de inglês, os alunos deveriam responder a um anúncio escrevendo sobre o desejo de participar de um curso de intercâmbio para aprendizagem de língua inglesa. Já o segundo grupo, composto por 2 (duas) redações, é uma proposta de texto dissertativo argumentativo com o tema “Os videogames são uma boa alternativa para ficar em forma?”. Nessas redações, também se trabalhou a construção do parágrafo, com a sentença contendo o tópico, as sentenças de argumento e as de conclusão.

A metodologia adotada é a abordagem qualitativa, que segundo André (1995, p. 17), “[...] se contrapõe ao esquema quantitavista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente) [...]”, porque defende “[...]”

uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.”.

Após apresentação do contexto e da metodologia, trataremos da fundamentação teórica que subsidia este estudo.

### DESENHANDO UM HORIZONTE TEÓRICO

Antes de adentrarmos nas discussões teóricas que embasam nosso trabalho, faremos uma distinção entre um conjunto de conceitos fundamentais para realizar este estudo. Inicialmente, pontuamos a distinção entre aquisição e aprendizagem, estabelecida desde os primeiros estudos de Krashen (1992). Para esse autor, a aquisição é um processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras em situação natural de uso da língua com finalidades comunicativas, ao passo que a aprendizagem é um processo consciente, formal, implica conhecimento explícito da língua como sistema.

Para Krashen (1992), a aquisição, tanto no caso da língua materna como de outras línguas, é um processo de construção criativa, que consiste em aplicar estratégias que conduzam à aquisição do sistema adulto ou nativo, segundo o caso. Por outro lado, a aprendizagem é um processo que implica a retroalimentação, correção de erros e explicitação de regras.

Assim, a aquisição é o “[...] modo em que as habilidades linguísticas se internalizam de modo “natural”, isto é, sem uma atenção consciente às formas linguísticas.” (KRASHEN, 1992, p. 145, grifos do autor, tradução nossa), e a aprendizagem é consciente, consequência de uma situação formal, caracterizada pela correção de erros e pela aprendizagem de regras da língua em contextos linguísticos artificiais.

Os dois processos podem ocorrer de forma mista quando, no país da língua alvo, alguém aprende essa língua em contexto educacional formal, combinado com a aquisição natural, derivada da estadia na localidade geográfica que fala a língua.

Outra distinção que fazemos aqui é entre os conceitos de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), que depende do papel que ela tem no âmbito geográfico em que ocorre o processo de apropriação de uma língua e cultura distintas da materna. A L2 é “[...] aquela que cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística em que se aprende.” (GARGALO, 1999, p. 21, tradução nossa), ao passo que a LE é “[...] aquela que se aprende em um contexto no qual ela carece de função social e institucional.” (idem).

Tendo em vista tais distinções, o contexto em estudo neste artigo é o de aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

#### APORTES TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE ERROS

A análise de erros está embasada nos estudos de Corder (1992) sobre os fatores que influenciam os erros dos estudantes, classificando-os como parte da psicologia humana. Ele elabora um método de análise das produções linguísticas de falantes não nativos e das causas de erros. Em sua visão, há erros sistemáticos, que são aqueles de competência, e assistemáticos, que são os de atuação. Esses podem ser referidos como faltas, ao passo que os primeiros são erros propriamente ditos e possibilitam analisar o conhecimento do aluno da língua alvo, ou seja, sua competência transitória. As faltas não têm importância para a aprendizagem. São os erros que mostram como o aluno utiliza o sistema da língua que está aprendendo em um dado momento.

Norrish (1995, p. 7) distingue entre três tipos de comportamentos linguísticos que ele generaliza como “anormais”, quais sejam: *error*, *mistake* e *lapse* (em tradução livre, erro, falha e lapso). O erro é um desvio sistemático que ocorre quando o estudante não aprendeu

alguma coisa e comete erros. Esse tipo de comportamento é cometido por crianças quando estão aprendendo sua língua materna, mas não é comum entre falantes nativos adultos ou mesmo crianças mais velhas.

Quando o aprendiz percebe que comete certo erro ou é ensinado sobre a forma correta, ele irá, durante certo período, produzir a forma correta e a forma errada. Às vezes, irá usar uma forma ou outra inconsistentemente. Esse desvio inconsistente é a falha: às vezes o aprendiz acerta, mas às vezes erra e usa a forma incorreta.

O lapso pode ocorrer com qualquer um e decorrer de falta de concentração, pouca memória, cansaço, dentre outros fatores. Tem pouca relação com o fato de uma forma da língua ter sido ou não aprendida ou estar em processo de aprendizagem. Falantes nativos também podem ter lapsos da mesma forma que aprendizes da língua.

Para Norrish (1995), os erros podem vir de múltiplos fatores, como a escolha do material, da ordem na qual o professor os apresenta aos alunos, da ordenação dos exemplos da língua, do processamento que o aprendiz faz do material, etc. Todas as razões para o erro, excetuando-se a última aqui apresentada, estão dentro da possibilidade de o professor mudar, pois estão associadas ao processo de ensino.

Mas é importante destacar que não é só o professor ou só o aluno o responsável pela ocorrência de erros. Mesmo no caso de um estudante atento que tem um bom professor que apresenta a língua alvo de um modo claro, não se pode afirmar que, após cada lição, a aprendizagem tenha acontecido. Há fatores que interferem na aprendizagem, como o estado mental dos alunos, que são o bom estado emocional ou preocupação com algo que está fora da sala de aula, que podem conduzir a erros desnecessários, classificados por Corder (1992) como redundantes, e são diferentes dos erros oriundos da atividade de aprendizagem da língua, que são inerentes ao processo.

Desse modo, quando um aprendiz comete um erro porque não conhece a forma correta da língua alvo, ele realiza, por exemplo, uma transferência da sua língua materna. Trata-se, aqui, de um erro inerente, ao passo que quando esse aprendiz, tendo conhecimento da forma correta, comete um erro porque está preocupado com alguma coisa, tem-se um erro redundante. Os erros constituem também diferentes estratégias de aprendizagem. Norrish (1995) pontua que, mesmo dando o mesmo *input*, os erros que resultam não são os mesmos. Eles podem ser fonológicos, lexicais, sintáticos, etc.

A motivação é outro fator relacionado com a ocorrência do erro. Norrish (1995) aponta dois tipos de motivação na aprendizagem de línguas: a integrativa e a instrumental. A primeira está relacionada ao desejo do aprendiz de se identificar com a cultura e perceber a personalidade e hábitos dos falantes da língua. Ela possibilita um melhor desempenho na língua alvo. A segunda é vista em aprendizes que não desejam tanto se integrar de alguma forma com os falantes da língua, mas usá-la para propósitos específicos, seja para estudo, negócios ou emprego. No que tange à falta de atenção como causa de erro, ela pode estar relacionada à falta de motivação.

Outra explicação para a ocorrência de erros é a tradução de palavra por palavra de expressão idiomática na língua materna do aprendiz. A diferença em relação à interferência é que esta é inconsciente, ao passo que a tradução é consciente.

Krashen (1992) defende que os erros cometidos por adultos quando aprendem uma segunda língua (L2) são iguais àqueles cometidos na aquisição de uma primeira língua e que, em certas condições, alguns adultos têm dificuldades para os aspectos gramaticais da L2 semelhante aos encontrados em crianças. Isso mostra, segundo ele, a necessidade do monitor<sup>3</sup> para dar conta da atuação do adulto na L2.

---

3 O funcionamento do modelo do monitor na aprendizagem de L2 por um adulto é explicado por Krashen (1992) em termos de um sistema adquirido que pode ser alterado pela aprendizagem. A natureza dos erros em L2 depende da utilização ou não do monitor. Os erros de aquisição são consistentes, já que esta é guiada por princípios universais. Já os erros que surgem em situações nas quais o uso do monitor é possível refletem as

Norrish (1995) cita duas abordagens para a análise de erros. A primeira, mais comum, consiste em identificar categorias de erros, baseada em um conjunto de pressuposições sobre os erros mais comuns do aprendiz. Na segunda, são os erros agrupados em categorias de problemas gramaticais e semânticos. A primeira abordagem tem o inconveniente de prejudicar a questão e os erros serão encontrados em categorias preestabelecidas, deixando de lado aqueles de tipos não predeterminados. A vantagem é que é uma abordagem mais fácil de se realizar. Já a segunda abordagem tem a vantagem de permitir que os próprios erros determinem a categoria escolhida.

O autor também aponta, com base em Burt e Kiparsky, dois tipos de erros: global e local. O erro global é aquele que compromete a interpretação da sentença toda, enquanto que o local apenas uma parte dela, ou seja, uma oração ou frase. Os erros locais causam irritação, mas não bloqueiam a compreensão, devendo receber menor prioridade de tratamento do que aqueles globais, que impedem a compreensão.

Nas análises que realizaremos aqui identificaremos as categorias de erros mais comuns entre os aprendizes e os agrupados em categorias de problemas gramaticais e semânticos, analisando-os dentro das classificações de fenômenos de interlíngua propostos por Selinker (1992).

## A APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA COMUNICATIVA

O termo competência comunicativa deve-se aos estudos de Hymes (1972) sobre a aquisição da língua infantil e a etnografia da fala. Esse conceito foi aplicado ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mudando a orientação no ensino de um sistema hierarquizado de estruturas linguísticas para o uso da língua. Em seus estudos, esse autor destaca a necessidade de uma teoria na qual os fatores socioculturais têm um papel explícito

---

representações dos falantes sobre as regras da língua alvo.

e constitutivo. Para tanto, ele parte da concepção gerativista de competência linguística e performance.

Na concepção do gerativismo, a competência é compreendida como o “[...] conhecimento tácito da estrutura da língua, ou seja, o conhecimento que não é comumente consciente ou disponível para relato espontâneo, mas necessariamente implícito naquilo que o falante ouvinte ideal diz.” (HYMES, 1972, p. 271, tradução nossa). Esse conhecimento depende de uma estrutura inata para que seja produzido. É ele que possibilita entender e produzir uma infinidade de sentenças na língua. Já a performance é mais explícita e consiste no processo de codificação e decodificação.

Tendo em vista que essa concepção de competência não considera os fatores socioculturais, apenas a ocorrência do discurso adequado no ambiente para ser desenvolvida, Hymes (1972) postula a necessidade de um conteúdo sociocultural específico. Para esse autor, a introdução da noção de performance como o uso real da língua em situações de comunicação fez com que se afirmasse que apenas em situações idealizadas ela refletiria a competência, o que não ocorreria em situações reais.

Essa noção de competência linguística também pressupõe uma comunidade linguística homogênea, conhecimento perfeito da língua e independente de fatores socioculturais. Hymes (1972) apresenta algumas indicações da necessidade de superar tal concepção. Primeiramente, o fato de que não se distingue ainda entre a competência para compreender a aquela para produzir sentenças. Como essa teoria pretende lidar com a criatividade na língua feita por falantes que têm a habilidade de produzir novas sentenças na língua de acordo com a situação, seria necessário também discutir a capacidade de compreender as sentenças produzidas pelos outros participantes da interação. Para o autor, um trabalho claro requer uma teoria que possa lidar com comunidades linguísticas

heterogêneas, competência linguística diferencial, o papel constitutivo de fatores socioculturais, diferenças socioeconômicas, maestria plurilinguística, etc.

Para Hymes (1972), quando uma criança normal adquire sentenças de uma língua ela não o faz apenas como um componente gramatical, mas aprende o que deve ser apropriado para certas circunstâncias, assim como a competência para saber quando falar, quando não, com quem, sobre o que, onde e de que maneira, ou seja, como se posicionar em um evento de fala e avaliar seu desempenho pelos demais, competência que é complementada com atitudes, valores e motivações sobre a língua.

Há regras sociais de uso sem as quais as regras gramaticais não teriam valor. A competência para uso é parte da mesma matriz da competência gramatical e sua aquisição pode ser postulada nos mesmos termos que esta. Com o desenvolvimento da matriz mental, na qual o conhecimento das sentenças de uma língua é adquirido, as crianças também adquirem conhecimentos sobre de que formas as sentenças são usadas. É na experiência da fala e sua relação com as características socioculturais que elas desenvolvem uma teoria de como empregar as sentenças na sua comunidade e como interpretar a vida social, tornam-se capazes de identificar o apropriado e o inapropriado.

Tendo em vista que a concepção de competência de Chomsky omite quase tudo que tem papel sociocultural na comunicação, Hymes (1972) propõe que há uma série de competências comunicativas e a competência gramatical é apenas uma delas. Há comportamentos e sistemas de regras sobre tais comportamentos, refletidas nos julgamentos e habilidades daqueles sujeitos cuja mensagem o comportamento manifesta. Esses julgamentos são de gramaticalidade, referente à competência e aceitabilidade, referente à performance.

Hymes (1972, p. 282, grifos do autor, tradução nossa) conceitua esses termos da seguinte forma: “[...] eu deveria tomar a *competência* como o termo mais geral para as

capacidades de uma pessoa (...). Competência é dependente tanto do *conhecimento* (tácito) quanto de (habilidade para) *uso*.". O conhecimento difere da competência, porque é parte dela, e das possibilidades sistemáticas. Dessa forma, podemos falar em competências, no plural, e essas abrangem a compreensão e expressão.

O conceito de competência comunicativa de Hymes (1972) foi reformulado várias vezes. Uma das propostas, apresentada por Gargalo (1999), é a de Canale, que a divide em quatro subcompetências: a subcompetência gramatical, a subcompetência sociolinguística, a subcompetência discursiva e a subcompetência estratégica.

A subcompetência gramatical implica em dominar o sistema linguístico em todos os seus níveis de descrição. O indivíduo que possui essa competência conhece e é capaz de usar corretamente as múltiplas combinações da gramática. A subcompetência sociolinguística está relacionada à adequação do comportamento linguístico ao contexto sociocultural. Implica em saber o que é próprio à comunidade cultural na qual se dá o ato de fala, aliando língua, cultura e sociedade. A subcompetência discursiva é a habilidade de realizar diferentes tipos de comunicações ou discursos orais ou escritos, tais como: narração, ensaio, descrição, piadas, dentre outros, de forma coerente e coesa. Já a subcompetência estratégica “[...] implica na dupla habilidade de, por um lado, agilizar o processo de aprendizagem com as estratégias adequadas, e por outro, ser capaz de compensar as dificuldades que podem surgir durante o curso da comunicação com o emprego de estratégias *ad hoc*.” (GARGALO, 1999, p. 38, tradução nossa).

A partir dessa noção de estratégia, Selinker (1992) desenvolve os conceitos de estratégia de aprendizagem e estratégia de comunicação, agrupadas entre os processos de interlíngua que ocorre na aprendizagem de uma L2. De acordo com Gargalo (1999), há polêmicas sobre se essas duas estratégias são a mesma coisa ou se são duas habilidades com

propósitos diferentes. Para ela, a estratégia de aprendizagem orienta-se para o processo e a de comunicação para o produto e contribui para a aprendizagem.

Essa autora conceitua estratégia de aprendizagem como o “[...] conjunto de planos, mecanismos ou operações mentais que o indivíduo que aprende uma língua põe em marcha de forma consciente para que o processo de aprendizagem se efetue e se agilize.” (GARGALO, 1999, p. 38, tradução nossa). A investigação dessas estratégias, segundo a autora, tem se centrado nos seguintes procedimentos metodológicos: introspecção sobre o uso de estratégias e análises das produções linguísticas e das causas de erros, etc.

Em inglês, conhece-se como *verbal reporting* o método de investigação do processo de aprendizagem. A introspecção é um procedimento de investigação no qual o falante não nativo reflete sobre seu processo e estratégia de aprendizagem após fazer uma tarefa. O aluno “pensa em voz alta” sobre sua aprendizagem e produção linguística.

Como mostramos, anteriormente, as análises das produções linguísticas de falante não nativo e das causas de erro é um método que tem seus fundamentos nos trabalhos de Corder (1972). Os estudos de Selinker (1992) sobre a interlíngua trouxeram alguns pressupostos para pesquisar os aspectos linguísticos da psicologia da aprendizagem de uma L2 que fizeram avançar a linha de investigação iniciada pela análise de erro, pois amplia o âmbito da investigação e a natureza dos dados observáveis, ocupando-se dos enunciados dos alunos na sua língua materna, na interlíngua e dos enunciados produzidos por falantes nativos.

Além disso, o centro de interesse se desloca dos erros como únicos dados relevantes para o conhecimento do processo de aprendizagem para as estratégias e mecanismos da aprendizagem. Assim, Selinker (1992, p. 210, grifos do autor, tradução nossa) aponta como dados relevantes para um estudo da psicologia da aprendizagem de uma L2 “aqueles eventos

comportamentais que poderiam conduzir a um entendimento da estrutura e processos psicolinguísticos subjacentes à ‘tentativa de desempenho significativo’ na segunda língua”.

A teoria da interlíngua estuda as características da estrutura psicológica de um adulto quando está tentando entender ou produzir sentenças na segunda língua que está aprendendo. A interlíngua é um fenômeno em que duas línguas mantêm relação feita por um indivíduo em situação de contato linguístico; “[...] um sistema linguístico separado baseado nos *outputs* observáveis que resulta da tentativa do aprendiz de produzir a norma de uma TL.<sup>4</sup>” (SELINKER, 1992, p. 214, tradução nossa).

Há, segundo esse autor, uma estrutura psicológica latente no cérebro que é ativada quando se está aprendendo uma segunda língua. Um conceito próximo a ele é o de estrutura linguística latente, de Lenneberg, que é “a) um arranjo já formulado no cérebro, b) uma contrapartida biológica à gramática universal e c) transformada por crianças em estrutura realizada de uma gramática particular de acordo com um certo estágio de maturação.” (SELINKER, 1992, p. 211-212, tradução nossa).

É essa estrutura linguística latente que ele analisa e descreve uma estrutura para a qual não há carga genética determinante, nem contrapartida de nenhum conceito de gramática, nem garantia de que será completamente ativada em uma língua natural. Segundo Selinker (1992), os adultos que obtêm sucesso em aprender uma segunda língua como um nativo reativam de alguma forma a estrutura latente descrita por Lenneberg. Apenas 5% dos aprendizes chegam a ativá-la. Selinker dispensa esse percentual porque eles passam por processos psicolinguísticos diferentes do restante.

A maioria dos que não atinge uma competência de falante nativo na L2 ativa a estrutura psicológica latente quando está tentando expressar um significado que já tem em uma língua que está aprendendo. O aprendiz ideal de uma segunda língua é alguém que não

---

4 Da sigla em inglês *target language*, que significa língua alvo, referindo-se à língua estudada.

irá conseguir atingir a competência de um nativo e representa a maioria de aprendizes de L2. Para Selinker (1992), os aprendizes focam em uma norma da língua cuja sentença tentam reproduzir. O autor afirma que há 5 processos centrais na aprendizagem de L2 que possibilitam o estudo da interlíngua, acrescentando que eles existem na estrutura psicológica latente. São eles: transferência linguística, transferência de instrução, estratégia de aprendizagem de segunda língua, estratégia de comunicação em segunda língua e supergeneralização do material linguístico da língua alvo.

Um importante conceito que esse autor traz é o de fossilização, um mecanismo que só existe na estrutura psicológica latente e consiste em “[...] itens linguísticos, regras, e subsistemas que o falante de uma determinada língua materna irá manter em sua interlíngua relativa a uma língua alvo particular, não importando qual a idade do aprendiz ou a quantidade de explicações e instrução que ele tenha recebido na língua alvo.” (SELINKER, 1992, p. 215, tradução nossa).

Os itens, regras e subsistemas são fossilizáveis em termos desses processos que ocorrem na interlíngua. Se é resultado da língua materna, trata-se de um caso de transferência linguística; se resulta de um item identificável no processo de instrução, trata-se de uma transferência de instrução; se é um resultado identificável de uma abordagem feita pelo aluno para o material a ser aprendido, trata-se de uma estratégia de aprendizagem de segunda língua; se é um resultado identificável de uma abordagem feita pelo aluno para se comunicar com falantes nativos da língua alvo, trata-se de estratégia de comunicação em segunda língua; se resulta de uma clara supergeneralização de regras da língua alvo e características semânticas, temos uma supergeneralização do material linguístico (SELINKER, p. 216-217).

Essas discussões são importantes para nosso trabalho, uma vez que as habilidades trabalhadas com os alunos (leitura e escrita) procuram desenvolver aspectos que os levarão à

competência comunicativa. No tópico que segue, analisaremos os processos que ocorrem na interlíngua, observados nas produções dos alunos.

#### ANÁLISE DA INTERLÍNGUA NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DO ISF

Nas páginas que seguem analisaremos as 6 (seis) redações que compõem o nosso *corpus*, apresentadas nos anexos. Analisaremos, inicialmente, as quatro redações pertencentes ao grupo 1, descrito na metodologia, agrupando-os em categorias de problemas gramaticais e semânticos e também segundo a classificação de Selinker (1992) sobre a interlíngua.

Na R1, o A1 produz a seguinte sentença: “I am writing for you, because a saw the advertisement and I became interested in participating the course”. A estrutura dessa sentença revela uma tradução literal de um sentido expresso em português, que é o de mudança. Tem-se aqui um caso de transferência linguística (SELINKER, 1992), no qual o aluno emprega o tempo passado do verbo *to become* para delimitar algo atual, ou seja, que está interessado em participar do curso. Nesse caso, a forma seria *I am interested*.

Mais adiante, o A1 constrói a sentença que segue: “I would be grateful if you could solve me any doubts mine that I saw through this e-mail”. Temos aqui a troca do pronome indefinido *some* por *any* e a supressão da preposição *of* antes de *mine*. Nesse caso, pode se tratar de uma transferência de instrução (SELINKER, 1992), resultante do processo de ensino, no qual o professor tem um papel relevante. Também pode constituir uma estratégia de aprendizagem, na qual a relação do aluno com o material é a responsável pela ocorrência de erros que conduz à aprendizagem, além de uma transferência linguística, visto que na língua portuguesa não se usa a preposição antes do pronome possessivo, regra do tipo categórica que é levada para a língua alvo.

Predominam, nessa redação, marcas da língua portuguesa na modalidade oral na forma de encadeamento dos elementos gramaticais que promovem a organização das ideias do autor, como no trecho “You could let me know the price package and some payment of this and other courses, if there is”, no qual há a ocorrência de erros gramaticais no nível sintático (NORRISH, 1995). Isso ocorre porque, por não ter um grande repertório na língua alvo, o A1 recorre ao conhecimento sobre o modo de organização sintático da sua língua materna e faz traduções literais para a língua alvo.

Assim, a pergunta sofre uma inversão sintática (Could you let me know?) para se adequar à forma da língua materna do aprendiz, na qual ele se ancora como estratégia de aprendizagem, constituindo-se em uma transferência linguística (SELINKER, 1992). Nesse processo, comete-se erro, o qual é visto aqui como tentativa de aprendizagem.

Passemos agora à R2, também do primeiro grupo. Nela, temos a sentença “I read the advertsement of your english school and had some doubts about the Exchange program”. Novamente, temos o emprego do passado do verbo *to have* para expressar uma ideia presente acerca de algumas dúvidas que ainda serão expostas. A forma a ser empregada, para que o sentido de presente não fosse prejudicado seria *I have some doubts*. Nesse trecho, também ocorre uma transferência linguística (SELINKER, 1992), que o aluno mobiliza como estratégia para pôr em funcionamento sua competência comunicativa (HYMES, 1972).

Em outro trecho, temos a sentença “Firstly, I would like to know the age range of the student, because I want to go with people in the same age as me”, na qual o emprego do possessivo é uma tradução literal da estrutura da sentença em português. Em inglês, quando se tem como possuidor um ente animado, que, nesse caso, é “estudantes”, constrói-se a sentença com apóstrofo e “s” após o possuidor, da forma como segue: “*the student’s age range*”. Além desse caso de transferência linguística (SELINKER, 1992), há, também a substituição do pronome *I* por *me* no final da sentença, constituindo um erro lexical

(NORRISH, 1995) resultante do pouco domínio da subcompetência gramatical (HYMES, 1972) na língua alvo.

Na sentença “Finally, I have question about the places where the course will be” temos um caso que pode ser transferência linguística ou supergeneralização de regra da língua alvo (SELINKER, 1992), pois a sentença traz o verbo *to be* no plural, com o sentido expresso em língua portuguesa com o verbo “ser”, em uma frase com o sentido de “lugar onde irá ocorrer o curso”. Nesse caso, em inglês o mais apropriado seria *will take place*. Dado o fato de esse ser o verbo mais comumente ensinado e utilizado como auxiliar em inglês, o aluno pode ter recorrido a ele como estratégia de comunicação.

Na R3, a sentença “I look your advertisement” mostra que o A3 tem pouco conhecimento da língua alvo, e comete alguns erros morfossintáticos (NORRISH, 1995) típicos de iniciantes, como a utilização do tempo presente, por não conhecer a forma passada. Além disso, ele emprega o verbo *look* em um contexto no qual o *see* seria mais adequado semanticamente, além de necessitar ser utilizado na forma passada *I saw*. Trata-se, pois, de uma estratégia de comunicação, que resulta do fato de que, para esse aluno, realizar as atividades e se comunicar é mais importante do que a atenção às regras da língua, dando foco à subcompetência estratégica (HYMES, 1972).

Em outra sentença, o A3 diz: “I would be grateful if you cold provide tell me about of costs and to mode of payment (pagamento)”. Aqui, percebemos que o A3 comete alguns erros lexicais e semânticos (NORRISH, 1995), pois grafia a palavra *could* de modo inapropriado, utiliza as palavras *provide* e *tell* em uma mesma sentença e faz transferências linguísticas (SELINKER, 1992), ao empregar o termo *mode*, em alusão à palavra “modo”, e o termo em português para sinalizar a forma correta de *payment*, evidenciando que ele não se sente seguro quanto à correção da forma em inglês.

O processo de transferência linguística (SELINKER, 1992) também ocorre em “Would it be possible I live in a republic, because I think is more diverting”, em que o estudante, por não conhecer o adjetivo *funny*, emprega uma palavra próxima ao termo em português “divertido”, para que sua comunicação ocorra. Por não dominar a sintaxe, o A3 produz a sentença “What social programme have in your interchange?” sem o emprego do auxiliar *do*, que, em inglês, é utilizado em sentenças interrogativas e negativas. Nesse texto, A3 lança mão dessas estratégias de comunicação como forma de superar a interlíngua (SELINKER, 1992) e se tornar mais competente na língua alvo.

Na última redação desse primeiro grupo temos a sentença: “I would like take out any questions”, na qual o A4 não emprega o auxiliar *to* que marca a forma infinitiva dos verbos, além de empregar o termo *any*, em vez de *some*. Acreditamos tratar-se de uma supergeneralização (SELINKER, 1992) de uma regra da língua, pois *any* é utilizado em sentenças interrogativas e a proximidade com a palavra *question* pode ter possibilitado a troca, feita a partir de alguma regra vista na abordagem do professor ou do material.

Temos também a sentença “Could you tell me if there are course more longe, for exemple, one months or more?”, na qual o aluno não realiza a alternância do *There to be* entre afirmativo e interrogativo e não emprega o advérbio *long* no comparativo de superioridade corretamente. Há um conjunto de regras da língua que é deixado de lado para que a comunicação ocorra, pois o conhecimento da língua alvo é limitado, mas esses erros morfossintáticos (NORRISH, 1995) indicam processo de aprendizagem.

Em outra sentença observamos: “Your advert mentions accommodations reasonable price”, na qual o A4 faz uma abreviação da palavra *advertisement* e omite o conectivo *with*. Em seguida, em “Finally, I have any question about the social program”, mais uma vez há o emprego do termo *any*, em vez de *some*, que ocorre não por generalização de regra, mas por erro sintático típico da aprendizagem.

Passemos agora aos dois textos que fazem parte do segundo grupo. A R5 é bem construída e demonstra que o A5 tem conhecimento de inglês em nível básico, diferente de outros alunos, cuja escrita é de iniciante na língua. No entanto, nessa redação faltam alguns conectivos, como na sentença “To help you get in shape”, na qual a partícula *to* foi suprimida antes do *get*; há problemas de ordem semântica, como na sentença “when you lack time for outdoor exercices”, na qual a palavra *lack* está substituindo a expressão *don't have*, significando “não ter tempo para”. Há também repetições da expressão *video game* em “fitness video games burns more calory than traditional sedentary video games”, em um contexto no qual o A2 poderia substituir por uma expressão como *traditional ones*.

Nesses excertos, temos erros lexicais, semânticos e sintáticos (NORRISH, 1995), os quais mostram que, apesar do domínio maior da língua em relação ao nível em que está, o A5 também elabora suas estratégias para se expressar na língua alvo quando não sabe ou não lembra determinadas formas linguísticas. Tais estratégias se apoiam majoritariamente na estrutura já conhecida da língua mãe, constituindo-se transferências linguísticas (SELINKER, 1992), na busca por uma comunicação mais competente e eficiente.

Na R6 encontramos a sentença “of youge”, na qual há um erro ortográfico, além da ausência do pronome *the*, que auxiliaria na construção de um adjetivo no superlativo “of the younger”. Há também o emprego do *present continuous tense* em lugar do *simple presente tense* na sentença “They are prefering the conforto of their homes and bedrooms to exercice”, que evidencia uma tradução literal de uma ideia na modalidade oral do português coloquial (eles estão preferindo o conforto dos seus lares e camas para se exercitar). Isso também se deve ao fato de que o *present continuous* é um tempo que é estudado de modo muito enfático na educação escolar básica, o que faz com que o aluno o utilize como estratégia de aprendizagem, além da tradução conforto.

Assim, é possível perceber que o A6 também utiliza a transferências linguísticas (SELINKER, 1992) como principal estratégia de aprendizagem da língua estrangeira. Esse aluno tem um nível de inglês no qual já consegue realizar sentenças usando a terceira pessoa corretamente, como em “But is has a number of consequences for their lives”, mas ocorrem problemas, como a troca do *it* por *is*. São frequentes em seu texto esse erros de ordem morfosintática (NORRISH, 1995).

Na sentença “To sum up, the ideal is to walk in the park, ride on the beach, playing football with friends and workouts in the gym, no be replaced by the exercises in video game”, ocorre um erro de ordem semântica (NORRISH, 1995), pois há uma transferência do significado de *ride* para um contexto no qual *get a ride* ou *walk* seria mais apropriado. Além disso, erros de sintaxe, como a falta um verbo modal (*can't be*) para melhor estruturar a sentença, aspecto que, ressaltamos, não é visto como simples defeito, mas indício de aprendizagem em processo.

Dessa maneira, em todos esses textos existem alguns erros que são recorrentes, representando uma variabilidade em aspectos da língua ainda não adquiridos. Em nossa compreensão, a motivação instrumental para a aprendizagem da língua estrangeira é uma das causas de erros nas redações em estudo, mas não a única, por exigir a expressão escrita, dissociada das habilidades de expressão oral e de compreensão oral, que, na aquisição da língua materna, são as primeiras a serem exercitadas (KRASHEN, 1992).

Entre os erros, observamos uma regularidade na ocorrência de traduções palavra por palavra de expressões idiomáticas da língua materna do aprendiz. Para Norrish (1995), essa é uma situação típica de quando o estudante foi solicitado a comunicar algo escrito, mas está consciente de que não sabe a expressão ou estrutura apropriada. Ele pode também não estar consciente de que existe uma forma apropriada. Como deseja comunicar sua ideia, irá recorrer à língua materna. A tradução, consciente ou inconsciente, é, assim, uma estratégia de

comunicação. Ela também pode ser atribuída à utilização da tradução no processo de ensino e aprendizagem na sala.

Outra regularidade de erros é a utilização de um determinado tempo verbal em situações em que outro tempo seria o mais adequado para a ideia que se quer expressar. Isso se deve à realização de atividades de produção textual para as quais os estudantes não foram ainda suficientemente preparados, ocasionando erros. A escrita se torna mais produtiva para o estudante se ele tiver que usá-la em contextos realistas, para tratar de coisas que lhe são familiares e pertinentes.

Norrish (1995, p. 21) sugere como uma forma para reduzir os erros advindos da falta de atenção na escrita fazer com que cada aluno cheque a atividade do outro. Isso envolve os alunos na atividade de procura por erros e faz com que o inglês seja utilizado em uma comunicação genuína enquanto os erros são discutidos.

É comum que os erros cometidos por estudantes de língua estrangeira sejam encarados por parte de alguns professores como indesejáveis, pois acreditam que isso revela o fracasso dos estudantes em aprender ou do professor em ensinar (NORRISH, 1995) e por isso devem ser evitados. A forma como o professor encara os erros de seus alunos é influenciada por sua visão acerca dos objetivos da sua aula. No geral, espera-se do aluno que este produza na outra língua da melhor forma possível. Mas qual é a melhor forma de uma língua? Acreditamos que a resposta para essa questão está relacionada ao propósito do aprendiz e a situação na qual faz uso da língua.

A aprendizagem de uma língua tem por objetivo capacitar o estudante para a expressão e a comunicação com outras pessoas de modo competente, segundo Almeida Filho (1993). Para Norrish (1995, p. 3, grifos do autor, tradução nossa), defensor da visão de que os erros são uma parte importante do processo de aprendizagem, “[...] o que pode ser mais altamente válido na fala na vida real é a ‘fluência’, em vez de alguma precisão acadêmica.”

Para esse autor, chamar a atenção do aluno para cada erro que ele comente pode ajudá-lo a ter consciência dos erros, mas não o ajuda a usar a língua de uma forma natural. No entanto, acreditamos que a correção de erros, longe de ser apenas uma atividade de apontamento de falhas indesejáveis, pode revelar um conjunto de estratégias empregadas pelos alunos para aprender outra língua e se comunicar de acordo com seus propósitos, e por isso merece uma atenção por parte do professor.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos os processos que ocorrem na interlíngua de estudantes de inglês como língua estrangeira, embasados em autores posteriores às problematizações de Chomsky e que, portanto, pensam a aquisição da língua como um processo intrínseco ao ser humano e a aprendizagem como resultado de um processo formal.

Das problematizações sobre a análise de erros, embasamo-nos nos estudos de Corder (1992), que se distancia da análise contrastiva de base Skinniana, e nos possibilita ver os erros como processos inerentes à aprendizagem formal e que, por isso, devem ser trabalhados pelo professor visando o desenvolvimento do aluno. Além disso, as elucubrações acerca da interlíngua, de Selinker (1992), dão um passo adiante nessa discussão, por possibilitar encarar os erros como estratégias para a aprendizagem.

Nos textos analisados, verificamos um conjunto de erros que se repetem, revelando variações em aspectos da língua ainda não adquiridos pelos aprendizes, mas que mostram quais as estratégias empregadas para se tornarem mais competentes na língua alvo. Isso atesta que os erros não são sempre resultado de falta de atenção do aluno, mas estratégias conscientes para que possam se desempenhar no uso da língua.

Desse modo, o erro é um indício de uma atividade de aprendizagem que está ocorrendo e deve ser tolerada pelo professor, já que o estudante cria suas próprias estratégias

de aprendizagem. Uma visão liberal do trabalho com a correção de erros é a de que a “[...] tolerância deveria ser encorajada, uma vez que corrigir e ensinar novamente toma um tempo útil que poderia ser utilizado para expor o aprendiz mais à língua, e essa exposição pode ajudá-lo a desenvolver um estágio de interlíngua mais próximo da língua alvo que o seu estágio atual.” (NORRISH, 1995, p. 115, tradução nossa).

#### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- CORDER, S. P. La importância de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, Juana. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Gráficas Rogar, S.A, 1992, p. 31-40.
- GARGALO, Isabel Santos. *Linguística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Orgs.). *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books, 1972, p. 269-293.
- KRASHEN, S. D. El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. In: LICERAS, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Gráficas Rogar, S.A, 1992, p. 143-152.
- NORRISH, J. *Language learners and their errors*. London: Phoenix ELT, 1995.
- SELINKER, L. La interlengua. In: LICERAS, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Gráficas Rogar, S.A, 1992, p. 79-101.
- SOUSA, C. O discurso de internacionalização da educação superior no brasil e seu impacto no ensino de língua e cultura. *Littera online*, São Luís, v. 14, 2017, p. 93-111.

## ANEXOS

Redação 1, do Aluno 1

Dear Ms Black,

I am writing for you, because I saw the ~~advertisment~~ advertisement and I became interested in participating the course. I would be grateful if you could solve any doubts more that I sent through this email.

Firstly, I would like to know if beyond the two-weeks course, you have another offer with longer period

Secondly, you could send me a list with the names of all the teachers who will teach and emphasized subjects during the course

Finally, if possible, you could let me know the price packages and payment of this ~~and~~ and other courses, if there is

I look forward to hearing from you

Yours, sincerely,

## Redação 2, do Aluno 2

Dear Mr Black,

I read the advertisement of your English school and had some doubts about the exchange program. I would be grateful if you could help me.

Firstly, I would like to know the age range of the students, because I want to go with people in the same age as me.

I would like to know more about the accommodation too. Could you tell me if this can be only with host families or can also be in a hotel?

Finally, I have some questions about the places where the course will be. Would you mind telling me what places I can choose? Also, I would like to know if I can include more of one place, tourist trips and how much it would cost.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

## Redação 3, do Aluno 3

To: j.black@central-school.co.uk

Subject: English courses.

Dear Mr Black,

I am interested in studying in Central School of English. I look your advertisement and I am writing about some questions.

Firstly, I would be grateful if you ~~could~~ <sup>could</sup> ~~provide~~ <sup>the kind of</sup> tell me about of cost<sup>s</sup> courses and do make payment <sup>(payments)</sup>.

Secondly, would it be <sup>possible</sup> I live in a republic, because I think is more <sup>funny</sup> directing.

In Conclusion, would you mind sending me more details about the social programme, what social programme have in your interchange?

I look forward to hearing from you.  
Yours sincerely,

## Redação 4, do Aluno 4

Dear Ms Black,

My name is Carol and I am writing this email in response to the advertisement about your English school in 'World News Today' magazine. I am very interested in studying at your language school. However, I would like to ask you some questions.

Firstly, it says in the advertisement that the course are two weeks long. Could you tell me if there are course more long, for example, one month or more? Add up, about the levels, please let me know which test will you use?

Secondly, your advert mentions accommodation reasonable price, would it be possible tell me how much the course cost exactly?

Finally, I have any question about the social program. I would like to know if there are any scholarship? Add up, there are any sports activities included? I would be grateful if you could send me more details about it.

I look forward to hearing from you,  
Yours sincerely,

Redação 5, do Aluno 5

9) Ask the question:  
Are video games a good way to  
stay in shape?

Research suggests that video games can burn a respectable number of calories to help you get in shape.

While video games are viewed on a TV or video screen using a wireless remote, they require participants to use physical movements, beyond simply wrist motions, to play the games. In a

study sponsored by the American Council on Exercise on Nintendo Wii, exercise scientists at the University of Wisconsin found that fitness video games:

- Burn more calories than traditional sedentary video games.
- Provide some cardiovascular and strength benefits.
- Can be a suitable workout alternative when you lack time for outdoor exercise.

While getting out and playing sports offers greater fitness benefits to video games, exercise-related video games can provide an effective alternative to your regular workout. Don't throw in the towel on your physical activity goals just because you can't get to a gym, playing field, or outdoor workout. Instead, fire up

## Redação 6, do Aluno 6

Lectura e escrita acadêmica - Sebado

Are video games a good way to stay in shape?

The use of video games in the practice of physical exercises is something frequent in life, especially, of young <sup>Very well like 90</sup> people. They are preferring the comfort of their homes and bedrooms to exercise. But it has a number of negative consequences for their lives.

First of all, the possibility of performing the exercise wrongly is very large, due to the absence of a coach or even preparation and initial heating.

Also, you should consider the lack of discipline in the periodicity of the exercises, since there is <sup>not</sup> eye contact with many people is an incentive, something the outdoor exercise offers.

To sum up, <sup>idea</sup> the ideal is to walk in the park, ride on the beach, playing football with friends and workouts in the gym, no be replaced by the exercises in video game, allowing realizing even at the time to get in shape.

Legend: — Topic sentence  
 --- Supporting sentences  
 — Concluding sentence

Envio: Agosto de 2020  
 Aceite: Março de 2021