

ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DE UM GRUPO DE ALUNOS DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

*Aurélia Emilia de Paula Fernandes**
*Denise Garcia Vilela***

Colégio de Aplicação – COLUNI
Universidade Federal de Viçosa
Viçosa, MG - 36570-000 – Campus Universitário
[*aepfernandes@yahoo.com.br](mailto:aepfernandes@yahoo.com.br);
[**dgvilela@ufv.br](mailto:dgvilela@ufv.br)

Resumo: A presente pesquisa se desenvolveu após a observação empírica de reincidências de erros gramaticais na língua inglesa (L2) por parte de um grupo de alunos e também pelo desejo de conhecer e melhorar o que estava ocorrendo em sala de aula. O exame da interlíngua (IL) desse grupo de alunos apresentados neste trabalho pôde apontar áreas mais problemáticas e aspectos que faltavam ser estudado mais profundamente. Este trabalho ressalta ainda que a análise da IL, de grupo de alunos aprendizes de L2 é crucial para um ensino mais eficaz, uma vez que o professor consciente da complexidade do processo poderá colaborar no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. E após a análise qualitativa dos dados, observou-se que os erros detectados ocorriam por transferência da língua materna (L1) para L2. Porém, essa pesquisa se aplica apenas a esses sujeitos e contexto e não se pretende fazer generalizações à cerca de outros grupos e contextos.

Palavras Chave: Interlíngua, ensino de Língua Inglesa, análise de erros.

Abstract: This action research was developed after the empirical observation of grammatical errors occurrence in the English language (L2) by a group of students, and also by the desire of knowing and improving what was occurring in the classroom. The examination of the interlanguage (IL) of this group of students presented in this paper could point out more problematic areas and aspects that have missed to be studied more deeply. This paper highlights yet that the IL analysis of a group of students learners of L2 is crucial for a more efficient teaching. The teacher once conscious of the complexity of the process will be able to collaborate in the development of his/her students learning. And after the qualitative analysis of the data, it was observed that the detected errors occurred by transfer of L1 to L2. Therefore, this research is only applied to this subjects

and context, it does not intend to make generalizations concerning other groups and contexts.

Key words: Interlanguage, English language teaching e and errors analysis.

INTRODUÇÃO

Segundo Almeida Filho [1], as abordagens de ensino do professor de língua estrangeira (**LE**), mais especificamente de língua inglesa (**LI**), estão vinculadas às concepções que o mesmo possui sobre linguagem.

Muito se tem falado em educação continuada para professores de línguas, uma vez que os cursos universitários de formação de professores encontram dificuldades para preparar profissionais com um pensamento mais investigativo, bem como para uma prática pedagógica crítica permanente, como aclamado por muitos estudiosos. Neste contexto, a educação continuada inclui a capacitação por meio de cursos pós-superiores, a participação em congressos, encontros, leitura sistemática e pesquisa, sobre a linguagem. São estes eventos que propiciam subsídios para uma reflexão do que ocorre em sala de aula, pois o professor do século XXI não pode se preocupar apenas com o que fazer, mas precisa saber explicar o como e o porquê de suas práticas pedagógicas.

A correção dos chamados erros de lingüística tem sido uma das preocupações dos que atuam no ensino da língua inglesa; erros esses que poderiam derivar da interferência da língua materna (**LM**). Assim, com a experiência de vários anos no ensino da língua inglesa, e motivados por uma prática reflexiva, foi-nos possível observar empiricamente a ocorrência de alguns destes erros cometidos por alunos da primeira série do ensino médio de uma instituição pública federal.

. Pressupostos teóricos do presente trabalho

Ao examinar a literatura em aquisição ou aprendizagem de **LE**, constata-se imediatamente que nenhum conceito tem sido mais popular do que a análise de erro (**AE**) e interlíngua (**IL**). Para Corder, [2], a AE tem propósito pedagógico, ou seja, ela determina

as principais dificuldades dos alunos. E a IL, segundo Schultz [3] é a linguagem produzida a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da LM, até o aluno ter alcançado seu potencial máximo de aprendizado na língua estrangeira.

O interesse pela língua do aluno-aprendiz tem sido dominante e tanto professores, quanto estudiosos da lingüística aplicada, têm procurado entender as propriedades da produção lingüística dos alunos.

Segundo Moita Lopes [4] a preocupação por eliminar erros da fala e das redações dos alunos, motivou, por muito tempo, a maioria dos professores. No entanto, mais recentemente, sob a orientação de lingüistas e de psicolingüistas, os professores adquiriram uma visão mais tolerante dos erros, considerando-os como elementos característicos do sistema de uma **IL**.

Selinker, Swain e Dumas [5] especificaram quatro elementos característicos das ILs: estabilização, inteligibilidade mútua, reincidência de erros e sistematicidade. Porém, Adjemian [6] não acredita que essas quatro características sejam as mais evidentes. Ele considera apenas dois elementos típicos das ILs: a **permeabilidade** (isto é, as ILs permitem a penetração de regras da língua materna, ou generalizações impróprias de regras da língua alvo (**LA**)), e a **reincidência** (isto é, a reaparição regular de itens fossilizados).

A visão preponderante nas décadas de 50 e 60 baseava-se no behaviorismo (estabelecimento de hábitos para a aquisição de formas) e no estruturalismo, que pregava que: (a) os erros eram resultados da aprendizagem, e (b) as dificuldades de aprendizagem deviam-se às diferenças entre a língua materna e a língua-alvo – era o momento da análise contrastiva, segundo Ellis [7]; Beebe [8] e Richards [9].

Porém, uma versão mais “suave” dessa visão assinalava que nem todos os erros na língua-alvo tinham origem na língua materna [7].

Assim, no final da década de 60, a visão que passou a ser divulgada nos meios acadêmicos foi a da análise de erros. Porém, com as críticas feitas à análise de erros, no final da década de 60 e início da década de 70, surgiu a análise de morfemas, visão apresentada pela teoria do inatismo (dispositivo de aquisição de língua - LAD) de Chomsky [10]. Foi o primeiro estudo a partir de

dados empíricos, em que o uso do gravador passou a ser imprescindível.

Os erros continuaram a ser um referencial importante no estudo da aquisição de línguas, mas não deviam ser estudados isoladamente. A língua materna passou a ser vista como irrelevante no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Essa visão baseou-se no estudo da “performance” lingüística total do aprendiz e não apenas nos erros [11]. Fala-se, então, na ordem de aquisição dos elementos do sistema lingüístico de uma língua e na interlíngua do aprendiz.

Na década de 80, a análise da forma cede lugar à análise da função para, posteriormente, voltar da função para a forma, relacionando-as a interlíngua do aprendiz. Segundo essa teoria, o desenvolvimento da interlíngua é extensiva e sistematicamente influenciado por princípios discursivo-pragmáticos, sendo ela caracterizada por aspectos do discurso face-a-face, como o conhecimento partilhado sobre o mundo e as normas de interação social. As estruturas da interlíngua do aprendiz e suas formas são entendidas como passíveis de serem utilizadas para fins comunicativos da língua materna e da língua-alvo, sem muitas vezes prejudicar a comunicação.

Conforme afirma Ellis [7] houve uma reavaliação nos últimos anos do papel da língua materna no processo de aquisição de uma segunda língua. Esta reavaliação incluiu um novo exame da natureza da transferência lingüística (“language transfer”), que pode ser positiva ou negativa. Logo, a língua materna é um importante determinante da aquisição de uma segunda língua.

A metodologia denominada pesquisa-ação é reconhecida como adequada no processo interpretativista de investigação, conforme aponta Crookes [12].

O termo aceita o fato de que as questões de pesquisa devem emergir dos próprios problemas e interesses do professor.

De forma semelhante, Thiollent [13] coloca que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é realizada em associação com uma ação, ou com uma resolução de um problema coletivo, pelo qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação, ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Como método de investigação interpretativista, a pesquisa-ação: a) concentra mais o seu foco nos processos de instrução e aprendizagem do que nos produtos finais e resultados; b) tem como objetivo principal o de revelar elementos que subjazem às complexidades do ensino e da aprendizagem, e não o de obter “provas” de que tal método de ensino é melhor do que outro; c) preocupa-se com a documentação e análise do que realmente acontece em sala de aula, em vez de simplesmente medir a “linha de chegada” da aprendizagem.

. Descrição do contexto e dos sujeitos

Este trabalho abrange essencialmente o processo de ensino-aprendizagem de LE em situações de ensino formal. Nesse sentido, as características do cenário da sala de aula constituem-se fundamentais na busca do entendimento de tal processo.

Entretanto, em uma situação de não imersão, isso só ocorre nos limites da sala de aula em que alunos e professores interagem de várias maneiras, num processo constante de geração de insumo. Devido ao tempo limitado da aula, número de alunos por sala e outras variáveis, a sala de aula enfatiza a aprendizagem consciente.

O aprendizado consciente de línguas é produto de instrução formal e tem como característica a correção de erros e a apresentação de regras explícitas, que ajudam a chegar à representação mental correta das generalizações lingüísticas.

Observa-se que em lingüística, e mais especificamente no estudo do aprendizado de línguas, o conceito de interlíngua é sempre estudado em paralelo aos conceitos de interferência e fossilização. Segundo Schultz [3] *Interferência* é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases, bem como, no plano idiomático e cultural. E *fossilização* refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.

Por meio de estudos constatou-se que a interferência pode abranger três áreas: pronúncia, vocabulário e sintaxe.

Este trabalho optou por abranger a área específica da sintaxe, escolhendo para essa investigação, as aulas ministradas na 1ª série do

Colégio de Aplicação – COLUNI, da Universidade Federal de Viçosa, onde as investigadoras ministram aulas de língua inglesa.

São três séries (1^a, 2^a, 3^a) do nível médio, estruturadas em quatro turmas de cada série (A, B, C, D), respectivamente divididas em ordem alfabética. Escolheram-se as duas aulas semanais de 50 minutos, ministradas em língua materna, na 1^a série do referido estabelecimento de ensino para realização do trabalho.

. Descrição dos instrumentos e procedimentos

Foram consideradas as quatro fases da pesquisa-ação, citadas em Crookes [12].

Fase I – Desenvolver um plano de ação para melhorar o que já está acontecendo.

Neste período, foram feitas leituras teóricas e observações empíricas para informar a realização da pesquisa.

Fase II – Agir para implementar o plano.

Erros com verbos são, até certo ponto, esperados e não apenas com crianças em processo de aquisição de português, mas também, no processo de aquisição de outras línguas. Porém, o que geralmente acontece é erro de flexão, o que não é o caso observado presentemente. Constatou-se erro por transferência (negativa).

Segundo Moita Lopes [4], ao observar a IL de um grupo que compartilha a mesma LM, esta IL parece apresentar os mesmos processos recorrentes da aprendizagem (processos de transferência e desenvolvimentais).

Houve então um planejamento que incluía:

1.Exposição gramatical do uso do verbo *be* e do verbo *have*.

O contexto seria uma unidade que trabalha descrição, por exemplo: *What does he/she look like?* e *What is he/she like?* Incluindo os adjetivos. Esta unidade constava no livro didático.

2.Interação verbal do aprendiz com outros de seu ambiente. Adequou-se aqui, o uso de figuras para “pair work” (exercícios em duplas).

3. Produção escrita, os alunos redigiriam um e-mail se candidatando a fazerem parte de uma banda de rock. No e-mail a descrição pessoal era o ponto chave.

Fase III – Observar os efeitos da ação no contexto em que ocorrem

Atualmente existe a preocupação em se observar a linguagem no seu contexto de ocorrência. Por isso as amostras foram coletadas em sala de aula.

Fase IV – Refletir sobre esses efeitos

Foi observado que em situações informais como interação professor/aluno e aluno/aluno (pair work), havia reincidência dos itens fossilizados.

Exemplo: **I have 15 years** e **I have 1.70 meters** em lugar de I am 15 years old e I am 1.70 meters tall (20 ocorrências). Mesmo com os alunos se corrigindo.

Já na redação, que poderíamos chamar de situação formal, os erros foram mínimos (apenas de 1 aluno, num total de 100).

Observou-se, no decorrer do processo a incidência do uso do verbo *have* para estruturas que gramaticalmente seriam para uso do verbo *be*, o que acontecia em produções orais.

Exemplos: I have fifteen years (eu tenho 15 anos).

I have 1.70 meters (eu tenho 1.70 metros)

Segundo Lyrio [14] “apesar dos grandes avanços no ensino de línguas estrangeiras, há ainda muitas dúvidas com relação à melhor forma de se tratar os erros gramaticais orais. Vários estudos têm mostrado um número considerável de falhas nessa área, desde a imprecisão e inconsistência até a total falta de “feedback” aos erros. Tal procedimento tem prejudicado muito o processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que faz com que o aluno na maioria das vezes não perceba onde está o erro, ou mesmo se ele existe, persistindo no mesmo e culminando, portanto, no processo de fossilização.”

Pesquisadores demonstram que a unidade lingüística da estrutura dos processos de transferência não são palavras, mas unidades equivalentes aos elementos sintáticos como o objeto, o verbo, o advérbio e outros.

CONCLUSÃO

Por todos os aspectos até agora expostos, professores que desejam participar ativamente do contexto da sala de aula devem ser encorajados a desenvolver abordagens críticas e experimentais em seu próprio ambiente de trabalho, ou seja, a sala de aula.

Nos contextos de aprendizagem formal, fica claro que a função do professor seria atuar de acordo com as necessidades do momento do aprendiz, e oportunizar reflexões com os alunos, pois pequenas mudanças podem ocorrer, assim gerando efeitos significativos nos processos de aprendizagem.

Moita Lopes [4] faz uma adaptação do conceito teórico de IL, propondo uma ampliação deste conceito, para IL de um grupo de aprendizes. Essa ampliação possui um grande valor prático, pois os professores, na maioria das vezes, lidam com grupos de alunos.

O exame da IL desse grupo de alunos apresentados neste trabalho pôde apontar tanto áreas mais problemáticas quanto aspectos que demandavam estudos mais sistemáticos.

Ao concluir, gostaríamos de ressaltar que a análise da IL, de grupo de alunos aprendizes de L2, é crucial para um ensino de língua inglesa mais eficaz, uma vez que o professor, consciente da complexibilidade do processo, poderá colaborar no desenvolvimento da aprendizagem de sua turma.

Conclui-se que para esse grupo de alunos, os erros ocorriam por transferência da LM. Porém, essa pesquisa se aplica apenas a esses sujeitos e contexto, não se pretende fazer generalizações a cerca de outros grupos e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
2. CORDER, S.P. "The Significance of Learners` errors". IRAL, VOL. V/4, 1967.
3. SCHUTZ, Ricardo. "**Interlíngua e Fossilização**" English made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk_interfoss.html> .Online. 05 de maio de 2005.

4. MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Adaptando a validade do conceito teórico de interlíngua.** In: Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas. 4ª ed., Mercado das Letras, Campinas, SP, 2002.
5. SELINKER, L., SWAIN, M. & DUMAS, G. “**The IL Hypothesis Extended to Children**”, Vol. 25, nº 1, 1975.
6. ADJEMIAN, C. “**On the Nature of IL Systems**”. Language Learning, vol. 26, nº 2, 1976.
7. ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1985.
8. BEEBE, Leslie (ed.). Issues on Second Language Acquisition: Multiple Perspectives. New York: Newbury House – Harper and Row, 1988.
9. RICHARDS, Jack C. (ed.). **Understanding Second and Foreign Language Learning,** .Rowley, Mass: Newbury House, 1978.
10. CHOMSKY, N. **Current Issues in Linguistic Theory.** Mouton: The Hague, 1964.
11. RICHARDS, Jack C. et alli. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. England: Longman, 1993.
12. CROOKES, Graham. “**Action Research for Second Language Teacher: Going Beyond Teacher research**”, In: Applied Linguistic V14, nº2, Oxford University Press, 1993, p. 130-144.
13. THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- 14 - LYRIO, Aurélia Leal Lima. “**Expectativas de professores e alunos em relação à correção de erro oral em língua inglesa**”. In: LEFFA, Wilson J. (Org). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.