

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gisele de Oliveira

Estudo de erros causados pela influência da sintaxe do português sobre
o inglês

Sorocaba/SP
Setembro/2003

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1: A APRENDIZAGEM E A INTERAÇÃO	4
1.1. O papel da interação na aprendizagem de uma língua estrangeira	4
1.2. A interação e o processo de ensino/aprendizagem	7
1.3. A interação e o ensino de Língua Estrangeira	10
1.4. A abordagem comunicativa	12
1.5. Implicações metodológicas	16
Capítulo 2: O ERRO E A CORREÇÃO	19
2.1. O erro na aprendizagem de uma língua estrangeira	19
2.2. A aprendizagem de língua estrangeira	21
2.3. A interlíngua	27
2.4. A análise e a correção de erros	30
2.5. A influência da língua materna	35
2.6. Implicações metodológicas	41
Capítulo 3: OS PASSOS DA PESQUISA	44
3.1. O contexto da coleta das ocorrências	44
3.2. Procedimento de coleta	49
3.3. Procedimento de análise	50
Capítulo 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ERROS	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	85

Introdução

A presente pesquisa surgiu da necessidade de análise de erros cometidos por alunos ao escrever em uma outra língua, o inglês, especialmente aqueles erros que poderiam ser causados devido à influência da língua materna dos alunos, o português.

Para tentar entender a origem dos erros, precisamos entender o contexto no qual eles ocorrem. Cada teoria de aprendizagem traz uma visão particular sobre os erros.

A maneira de olharmos para os erros é fortemente influenciada pela visão que temos do processo de ensino e aprendizagem, da nossa cultura/abordagem de aprender e da nossa abordagem de ensinar. Muitos motivos podem levar os alunos a cometer erros. A falta de atenção, a falta de conhecimento, as supergeneralizações, o grau de letramento e a transferência lingüística são alguns deles (Odlin, 1989). Estes aspectos serão analisados no segundo capítulo desta pesquisa (o erro e a correção), sendo a influência da língua materna examinada mais detalhadamente.

Segundo Almeida Filho (1998), a abordagem de ensinar “se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira” e a cultura de aprender é “caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’ ” (Almeida Filho, 1998:13).

Ao falarmos sobre erros pensamos em correção, que também está baseada na nossa visão do processo. Poucas vezes buscamos a origem desses erros.

Investigar a origem dos erros leva-nos a refletir sobre a nossa prática: como devemos corrigi-los, que tipo de oportunidades devemos oferecer aos alunos para que eles estejam atentos às suas produções e o que estes erros representam.

Uma investigação da origem dos erros sugere-nos a repensá-los, ou seja, leva-nos a tentar compreendê-los e a rever a nossa prática. Segundo Odlin (1989), este estudo ajudaria o professor a identificar o que é fácil ou difícil naquilo que está ensinando e a ter consciência dos erros causados pela transferência. Estes aspectos

são temas clássicos do behaviorismo, que encara a língua como um hábito a ser aprendido/ensinado. Assim, a análise da transferência teria como objetivo prever em quais circunstâncias os erros ocorreriam para, desta maneira, evitá-los.

Mesmo tendo consciência sobre este aspecto da análise da transferência, esta pesquisa não pretende descobrir quais características do português seriam transferidos pelos alunos em suas produções em inglês de maneira a prevenir estas ocorrências. Neste sentido, busca-se entender o processo de transferência, como uma influência ou interferência da língua materna, no contexto comunicativo de construção de conhecimento, como uma estratégia utilizada pelos alunos na expressão de seus pontos de vista em um processo interativo. Neste processo, a sobreposição ou o conflito entre as línguas será analisado.

Alunos de lingüística e professores de línguas preocupados com a influência da língua materna na aprendizagem de uma outra língua podem encontrar nesta pesquisa dados para a reflexão.

Segundo Odlin (1989), a transferência lingüística poderia ocorrer em diferentes áreas de estudo como na habilidade discursiva, na semântica, na sintaxe, na fonética e na fonologia. O que ele classifica como transferência lingüística será analisado nesta pesquisa como empréstimo, influência ou um processo no qual as gramáticas das duas línguas se sobrepõem. Esta pesquisa irá analisar apenas os empréstimos relacionados à sintaxe.

Assim, as seguintes questões surgiram:

- Qual é a influência da língua materna (português) na aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês)?
- Alunos de nível avançado estão tão sujeitos a cometer este tipo de erros quanto os alunos de nível intermediário?

A fim de obter respostas para estas perguntas e analisar a influência da sintaxe da língua materna dos alunos sobre suas produções na língua-alvo foram coletadas ocorrências na produção escrita de alunos, falantes nativos de português, que faziam um curso de inglês em uma escola de línguas.

As ocorrências foram coletadas por um período de quinze meses, a partir de produções escritas realizadas em sala de aula ou como lição de casa.

Ocasionalmente, também foram feitos registros da produção oral dos alunos. Os passos da pesquisa serão descritos no terceiro capítulo deste trabalho.

Esta pesquisa está dividida em cinco partes. O capítulo 1 – *a aprendizagem e a interação* - apresenta a visão de ensino e aprendizagem presente no contexto em que a pesquisa foi realizada, isto é, a descrição da visão de língua estrangeira, ensino e aprendizagem adotada pela escola em que a pesquisa foi realizada. O capítulo 2 – *o erro e a correção* - traz uma revisão teórica sobre os principais conceitos envolvendo a análise e correção de erros e a influência da língua materna. O capítulo 3 – *os passos da pesquisa* - descreve os passos da coleta do material desde a descrição do contexto, incluindo os alunos que colaboraram com a pesquisa, até o procedimento de análise. O capítulo 4 - *análise e discussão dos erros* - analisa os erros apresentados na produção dos alunos e investiga suas origens. Nas *considerações finais* estão reunidas algumas reflexões sobre a análise da influência do português na aprendizagem do inglês. A última parte - *referências* - apresenta a lista completa dos autores e obras que embasaram este trabalho.

Capítulo 1: A aprendizagem e a interação

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a origem dos dados que serão posteriormente discutidos através da análise da teoria de aprendizagem e da abordagem de ensino em que os alunos estavam inseridos. Desta maneira, a interação será analisada detalhadamente.

1.1. O papel da interação na aprendizagem de uma língua estrangeira

Na concepção contemporânea de educação, algumas palavras são consideradas “chave”: construção, interação, zona de desenvolvimento proximal, reflexão, teorias e mediação. Os papéis de professores e alunos também estão sendo discutidos. Este fato reflete a preocupação de educadores e da comunidade em geral, em rever os princípios em que se baseia a educação.

Primeiramente, vamos tentar definir algumas dessas palavras-chave e discutir a importância da interação dentro da concepção construtivista.

Segundo Coll (1998:13), a explicação sobre o ensino e a aprendizagem na escola “não pode ignorar nem a função social e socializadora da educação escolar nem o fato de que a educação recebida por um aluno é articulada em um contexto institucional que transcende, embora não ignore, a dimensão mais individual do ensino para integrá-la em um projeto educacional comum”. Ele acrescenta: “a educação escolar promove o desenvolvimento na medida em que promove a atividade mental construtiva do aluno” (Coll, 1998:18).

Na concepção construtivista, a aprendizagem tem um caráter ativo, sendo fruto da construção pessoal, mas onde há intervenção de outras pessoas. A aprendizagem não conduz à acumulação de novos conhecimentos, “mas à integração, modificação, estabelecimento do que já possuíamos dotados de uma

certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos” (Coll, 1998: 20).

Um dos pesquisadores de mais destaque no sócio-construtivismo é Vygotsky, para quem a aquisição da linguagem e a formação de conceitos ocorrem como resultado da interação (Castro, 1996). Ou seja: já que as pessoas nascem em um mundo social, a aprendizagem ocorre mediada por outras pessoas e por signos.

Vygotsky admite que a interação do indivíduo com o meio é uma característica definidora da constituição humana (Rego, 1999). Segundo Oliveira (1999:23), existem três idéias centrais sobre o pensamento de Vygotsky:

- “as funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.”

Um dos momentos em que a interação leva ao aprendizado, que, por sua vez, leva ao desenvolvimento é quando trabalhamos na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aluno, definida por Vygotsky (1999:112) como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

A ZDP define as funções que estão em processo de maturação. A zona de desenvolvimento proximal hoje “será o nível de desenvolvimento real amanhã” (Vygotsky, 1999:113).

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. A interação entre alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das pessoas (Oliveira, 1999).

Segundo Coll (1998:127), em termos mais gerais, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) pode ser definida como “o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma

tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de ter individualmente”. Sendo assim, o professor deve estar atento a este fato.

É importante determinar o nível de desenvolvimento real do aluno, ou seja, o ponto de partida e, então, planejar o conteúdo a ser ensinado e como este será ensinado (definição do objetivo, ponto de chegada). Podemos considerar que a boa aprendizagem é aquela que consolida e, acima de tudo, cria novas zonas de desenvolvimento proximal sucessivamente (Rio de Janeiro/SME, 1994).

A zona de desenvolvimento proximal delimita o espaço interativo em que pode encontrar e, que deve situar, uma influência educativa eficaz. A intervenção na ZDP pode ocorrer durante a interação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo.

Na concepção tradicional de ensino, o professor era a única fonte de conhecimento para os alunos. Ele era o centro do processo, e o aluno um receptor de informações passivo.

Na concepção construtivista, o professor é o mediador entre os alunos e o conteúdo a ser aprendido. É ele quem age como orientador, guia ou facilitador da aprendizagem, já que é a ele que compete criar condições que levem à interação construtiva entre o aluno e o objeto de conhecimento. O aluno é ativo, participa das atividades questionando, opinando, propondo soluções, pesquisando e relacionando experiências. Segundo Coll (2000:182), o professor exerce influência educativa através de propostas, orientações, etc., “quando consegue atingir o aluno por meio da ZDP e transforma em desenvolvimento real, aquilo que a princípio é desenvolvimento potencial”.

De acordo com Oliveira (1999:62), é na ZDP que a interferência dos outros indivíduos é mais transformadora. Para ela, “o professor tem o papel explícito de interferir na ZDP dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Para Vygotsky, o sujeito não é apenas ativo, mas também interativo, porque se constitui a partir de relações interpessoais. “É na troca com outros sujeitos que vão se internalizando os conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência” (Rio de Janeiro/SME, 1994:

04), ou seja, é um processo que vai do plano social - relações interpessoais - para o plano individual - elaboração interna.

Em trabalho publicado pela Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/SME, 1994), encontramos uma discussão sobre o conceito de ZDP e suas implicações para a prática pedagógica:

- o processo de construção de conhecimento tem importância vital e deve ser considerado tão importante quanto o produto (avaliação);
- o professor é o agente mediador do processo de aprendizagem, contribuindo para aberturas de novas zonas de desenvolvimento proximal;
- através do conhecimento da ZDP é possível verificar não apenas o que o aluno é num determinado momento, mas o que ele pode vir a ser;
- sendo que a aprendizagem não é uma atividade individual, rompe-se a crença de que o aluno deve descobrir suas respostas sozinho e de que as turmas devem ser homogêneas, e valoriza-se a ajuda do professor e demais alunos;
- deve haver diálogo em todo o trabalho escolar.

O conceito de ZDP é importante para o plano educacional, pois permite a compreensão do curso interno do desenvolvimento individual, onde se torna possível identificar o que já foi completado e o que está em formação.

Para Vygotsky (1999:117), um aspecto essencial do aprendizado é o fato “de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”.

1.2. A interação e o processo de ensino/aprendizagem

O papel da interação no processo de aprendizagem ganha destaque quando falamos sob a perspectiva sócio-construtivista, onde a interação em sala de aula é vista da seguinte maneira: “para aprender o aluno precisa ter ao seu lado alguém

que o perceba nos diferentes momentos da situação de aprendizagem e que lhe responda de forma a ajudá-lo a evoluir no processo, alcançando um nível mais elevado de conhecimento”, é através desta interação que “o aluno vai construindo novos conhecimentos, habilidades e significações” (Davis e Oliveira, 1994:89).

Ainda segundo Davis e Oliveira (1994), a interação em sala de aula envolve o ajuste de ações que levam à construção conjunta de significados, onde o professor deve tentar entender os motivos e dificuldades dos alunos, suas maneiras de sentir e reagir diante das situações, fazendo com que as interações sigam de modo produtivo.

Segundo Coll (2000:185), para compreender a interação professor/alunos, devemos compreender como se dá esta construção conjunta e que como, através dela, o professor consegue “ajustar a sua ajuda aos avanços e retrocessos que os alunos experimentam”. Sendo assim, o papel do professor é muito importante.

Quais são as funções da interação?

A interação tem múltiplas funções, mas, sob a perspectiva construtivista, podemos destacar que as situações de interação professor/alunos têm algumas características principais, tais como promover a utilização dos conhecimentos que estão sendo aprendidos e estabelecer relações entre o conhecimento novo e o prévio (Coll, 2000).

A interação pode ocorrer entre professor e alunos, entre os próprios alunos, quando o aluno que possuir mais conhecimento, ou seja, já adquiriu uma certa estrutura cognitiva, estará ajudando o outro, e também entre alunos e o conhecimento. Assim, o professor não é a única fonte mediadora de conhecimento presente na sala de aula.

Uma das situações que podem ser criadas pelo professor para promover a interação é o trabalho em grupo, pelo qual os alunos interagem em busca de um objetivo comum, dividindo e compartilhando esforços. Desta maneira, temos alunos mais conscientes, que aprendem a ouvir e incorporar críticas e defendem suas idéias. “É na interação de professor–alunos e aluno–aluno que o conhecimento e as formas de expressá-lo se constroem e se transformam” (Davis e Oliveira, 1994:94).

Na concepção interacionista, a escola tem como objetivo capacitar o aluno a elaborar o conhecimento e não a fornecer verdades prontas e acabadas (Davis e Oliveira, 1994).

Pode-se dizer, também, que a importância da interação como elemento desencadeador da construção do conhecimento não se limita apenas à aprendizagem escolar (Coll, 1994). Existem outras situações em que a interação com alguém mais desenvolvido leva à aprendizagem, uma vez que interagimos com o mundo desde o nosso nascimento.

A importância da interação para a aprendizagem é muito grande, pois é nela que as zonas de desenvolvimento proximais são criadas e consolidadas “em função tanto das características dos esquemas de conhecimento sobre a tarefa ou conteúdo trazidos pelo participante menos competente, como dos tipos e graus de suporte e de instrumentos e recursos de apoio utilizados pelo participante mais competente” (Coll, 1998:128).

O objetivo da interação professor-alunos e aluno-aluno é de promover o desenvolvimento por meio da aprendizagem que tais processos possibilitam. A aprendizagem interativa permite que o desenvolvimento avance. O professor tem como uma de suas funções principais criar condições para que se produza interação construtiva entre o aluno e o objeto de conhecimento.

As situações de interação professor–aluno têm como características principais (Coll, 2000:186):

- estabelecer relações constantes entre os novos conteúdos de aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos;
- promover a utilização dos conhecimentos que estão sendo aprendidos;
- usar a linguagem para recontextualizar e reconceituar a experiência;
- possibilitar a participação de todos na tarefa;
- introduzir modificações e ajustes.

Moita-Lopes (1994:359) acrescenta que os processos intrapessoais (cognitivos) são gerados através de processos interpessoais (sociais), e que estes processos “são mediados pelo instrumento mental da linguagem através da interação”, sendo que a aprendizagem escolar tem sido cada vez mais entendida

como “resultado da co-participação social entre professores e alunos, mediada pela linguagem”.

Ao falar sobre a mediação de outra pessoa, Fontana (1996:19) diz que ela “desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos à experiência e habilidades que ela já domina”.

1.3. A interação e o ensino de Língua Estrangeira

O ensino de língua estrangeira vem expandindo-se na sociedade moderna e escolarizada. Há um grande investimento nesta área, tanto por parte dos países que pretendem usar o ensino da língua para manter sua hegemonia política e lingüística quanto por parte das pessoas que acreditam na necessidade do conhecimento de uma língua estrangeira para fazer parte de um mundo globalizado.

Assim, o ensino de língua estrangeira já adotou diferentes metodologias, em tempos diferentes. Essas mudanças refletem a evolução de nossa história, ou seja, com o passar do tempo, as exigências em relação ao que é conhecer uma outra língua também sofrem mudanças.

No Brasil, nas décadas de 70 e 80, em particular, vivenciamos um intenso movimento de ensino de línguas. Neste período, buscava-se o melhor método, as melhores técnicas e recursos. Segundo Almeida Filho (1998:35), a década de 80 “verbalizou contrária e continuamente a importância do aprendiz ou adquiridor em contraposição à do professor e dos seus métodos bem recomendados”. Mais tarde, nos anos 90, o interesse por descrever e interpretar como se ensina e se aprende nas salas de aula cresceu. Atualmente, existem vários materiais e técnicas disponíveis para que o professor leve a cultura da língua-alvo para a sala de aula.

Segundo Brown (1994:165), “uma língua é parte de uma cultura e uma cultura é parte de uma língua”. Para esse autor, não podemos separá-las sem perder o

significado de uma ou de outra, de tal modo que a aquisição de uma segunda língua é também a aquisição de uma segunda cultura.

Almeida Filho (1998:11) argumenta que o conceito de língua estrangeira é complexo, podendo significar “língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica”. Do ponto de vista da aprendizagem, ele chama a atenção para o fato de que a língua pode ser estrangeira somente a princípio, pois a partir do momento que o aluno vai familiarizando-se com ela, a língua estrangeira torna-se parte dele, deixando, assim, de ser estrangeira.

De acordo com Cristovão (1996), ao aplicarmos a teoria de Vygotsky no ensino de língua estrangeira, poderíamos considerar que este aprendizado é um processo consciente e ponderado e, então, está relacionado com o desenvolvimento de conceitos científicos. Coll (2000:261) define *conceitos científicos* como aqueles que são “adquiridos a partir de uma conscientização do seu significado em relação a uma estrutura ou sistema conceitual de conjunto no qual tomam sentido”.

Apesar do fato de Vygotsky não ter direcionado seu trabalho para o ensino/aprendizagem de uma outra língua, seus princípios e conceitos também podem ser aplicados a este contexto.

Um desses princípios é o papel da interação na aquisição da linguagem e na formação de conceitos. Pelo menos outros dois conceitos podem ser aplicados: o da ZDP e o de regulação ou controle, que está relacionado com a resolução de tarefas. “Se o aprendiz puder dar, de forma independente, um dos passos necessários para a consecução da tarefa, diz-se que ele é auto-regulado, se ele depender do adulto para ajudá-lo, diz-se que ele é regulado pelo outro” (Castro, 1996:43). Assim os erros cometidos são vistos como tentativas do aluno para ganhar o controle da tarefa.

Existem diferentes abordagens para o ensino de língua estrangeira. A abordagem de ensinar compõe-se de “um conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira” (Almeida Filho, 1998:13). É uma filosofia de trabalho que orienta as decisões e ações do professor.

Para o mesmo autor, ensinar uma língua estrangeira implica uma visão de homem, linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado. Esta visão é influenciada pela afetividade do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo.

Para Almeida Filho (1998), a abordagem contemporânea de ensinar e aprender uma língua estrangeira tem como requisito principal o sentido ou a significação e os compreende como função de uma relação. Aprender, nesta concepção, “implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes (...), crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem aprende” (Almeida Filho, 1998:15).

Tendo a aprendizagem caráter ativo, a interação com outras pessoas é necessária para que a construção (pessoal) do conhecimento aconteça.

Assim, se estamos buscando a interação, é necessário investigar a abordagem que adotamos em sala de aula, verificando até que ponto ela a promove.

Reconhecida por vários pesquisadores (Davis e Oliveira, 1994; Moita Lopes, 1994; Castro, 1996; Coll, 1998; Rego, 1999; Oliveira, 1999; Vygotsky, 1999) como elemento que promove a aprendizagem, a interação aparece como um aspecto que deve ser investigado cuidadosamente nas abordagens de ensino. Sendo assim, este capítulo procura estabelecer a relação entre o construtivismo, ou um de seus elementos (a interação), e uma tendência utilizada no ensino de língua estrangeira: a abordagem comunicativa.

1.4. A abordagem comunicativa

Segundo Nunan (1999:78), “em uma metodologia de ensino que reflete o que nós atualmente sabemos sobre aquisição de segunda língua, a gramática e o vocabulário são ensinados comunicativamente. Os padrões gramaticais são

relacionados a significados comunicativos particulares então, os alunos podem ver a ligação entre a forma e a função (...). Eles aprendem a gramática para expressar diferentes significados. As palavras são agrupadas significativamente e são ensinadas através de tarefas envolvendo redes semânticas, mapas conceituais e classificação”. Esta metodologia capacita os alunos a recombinar o que foi ensinado de outras maneiras.

Segundo Richards & Rodgers (2000), pelo menos três visões teóricas diferentes sobre a língua e a natureza da proficiência da língua informam, explícita ou implicitamente, as abordagens e métodos usados atualmente no ensino de línguas.

A primeira seria a *visão estrutural* (“structural view”) da língua. Esta é considerada a mais tradicional das três e vê a língua como um sistema composto por elementos estruturalmente relacionados para a codificação de significados. Neste sentido, o objetivo da aprendizagem é dominar os elementos deste sistema, que são geralmente definidos em termos de unidades fonológicas e gramaticais, operações gramaticais e itens lexicais. Os autores apontam que o método audiolingual incorpora esta visão de língua, assim como métodos contemporâneos, como “Silent Way” e “Total Physical Response -TPR” (Richards e Rodgers, 2000:17).

A segunda visão de língua comentada pelos autores é a *visão funcional* (“functional view”), que considera a língua como um veículo para a expressão de significados funcionais e acrescenta que o movimento comunicativo no ensino de línguas está de acordo com esta visão de língua. Diferentemente do que acontece na visão estrutural da língua, a visão funcional enfatiza a dimensão semântica e comunicativa da língua. Ao exemplificar a aplicação desta visão, eles apontam o Inglês Instrumental (ESP - “English for Specific Purposes”), que inicia seu trabalho a partir da visão funcional das necessidades dos alunos.

O último aspecto mencionado, a terceira visão de língua, é a *visão interacional* (“interactional view”), que trata a língua como um meio para a realização de relações interpessoais e para o desempenho de transações sociais entre as pessoas. Segundo os autores, “a língua é vista como uma ferramenta para a criação e manutenção de relações sociais” (Richards & Rodgers, 2000:17). As teorias interacionais têm como foco os padrões de movimento, atos, negociação e interação encontrados nas trocas que acontecem durante uma conversação.

Ao contrastar as principais características do *Método Audiolingual* e da *Abordagem Comunicativa*, Richards & Rodgers (2000:67) citam a interpretação dada por Finocchiaro & Brumfit, na qual encontramos aspectos relacionados à interação. Segundo eles, espera-se que os alunos interajam com outras pessoas nos trabalhos feitos em pares ou em grupos e em atividades escritas.

Richards & Rodgers (2000) afirmam que a abordagem comunicativa origina-se da teoria da língua como comunicação. Além disso, os autores dizem que, no nível da teoria da língua, a abordagem comunicativa tem uma base rica, de alguma forma eclética.

As características desta visão comunicativa da língua citadas por eles são (Richards & Rodgers, 2000:71):

1. A língua é um sistema usado para a expressão de significados;
2. A principal função da língua é a de *interação* e *comunicação*;
3. A estrutura da língua reflete seu uso funcional e comunicativo;
4. As principais unidades da língua não são meramente suas características gramaticais e estruturais, mas sim suas categorias de significados funcionais e comunicativos.

Assim, podemos notar que a abordagem comunicativa envolve a *visão funcional* e a *visão interacional* da língua.

Na abordagem comunicativa, que surgiu no final dos anos 60, a ênfase é dada na comunicação, onde a língua é usada para a interação significativa com outras pessoas. Segundo Paraná (1996), existem três elementos básicos nesta abordagem: “information gap” (distância entre a informação que uma pessoa tem e a informação que ela deseja ter), “choice” (escolha, opção, preferência) e “feedback” (realimentação ou comentário que a pessoa recebe como retorno de algo que foi dito).

Podemos verificar que os três elementos básicos conduzem à interação, ou seja, a falta de informação leva o aluno a procurar um outro que tenha esta informação, o que é essencial para promover a conversação e fornecer insumo autêntico; a escolha permite a seleção do assunto sobre o qual o aluno deseja falar,

e o comentário/realimentação é o que o aluno recebe como resultado de seu esforço para a comunicação.

Um dos princípios do ensino comunicativo de línguas é o conceito de competência comunicativa, que nos permite expressar e interpretar mensagens e negociar significados. A competência comunicativa tem quatro componentes ou subcategorias (Brown, 1994):

- *Competência gramatical*: é o conhecimento do código lingüístico da língua (também chamada por outros autores de competência lingüística), ou seja, é o conhecimento de itens lexicais e regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia;
- *Competência discursiva*: complementa a competência gramatical de várias maneiras, é a habilidade de ligar as sentenças e formar um todo significativo;
- *Competência sociolingüística*: conhecimento das regras socioculturais e discursivas da língua; é a habilidade de entender o contexto em que a língua é usada, considerando-se os papéis dos falantes, a interação entre eles e a informação compartilhada;
- *Competência estratégica*: compreender as estratégias verbais e não-verbais que utilizamos de maneira a compensar as imperfeições ou limitações do nosso conhecimento.

Ao analisar as características da competência comunicativa, Nunan (1999) cita o estudo sobre o desenvolvimento da habilidade da comunicação, construída sobre este modelo, feito por Sandra Savignon, na qual a competência comunicativa é definida como uma troca dinâmica que envolve negociação de significados, não envolvendo apenas a língua falada, mas também a escrita.

Para definir o ensino comunicativo de línguas, Brown (1994:245) destaca quatro características:

- “os objetivos da aula são focados em todos os componentes da competência comunicativa e não restritos à competência gramatical ou lingüística;
- as técnicas são feitas para engajar os alunos no uso pragmático, autêntico e funcional da língua para propósitos significativos;

- a fluência e a correção são vistas como princípios complementares nas técnicas comunicativas;
- na aula comunicativa, os alunos têm que usar a língua, produzindo e recebendo, em contextos não ensaiados, com o professor como um guia”.

Na prática, são criadas situações de comunicação (“role plays” - encenações), nas quais cada aluno tem um papel a desempenhar e precisa do outro para completar sua parte da tarefa tendo oportunidade de usar a língua em situações diferentes. O professor tem como papel principal o de agente facilitador e mediador, assim como o de promotor de atividades que levam à comunicação. O aluno é o agente central, que deve participar ativamente das tarefas propostas.

Na abordagem comunicativa, o conteúdo do curso não é definido em termos de forma, ordem das palavras, mas sim em termos de conceitos os quais são usadas para expressar e de funções comunicativas que são usadas para o desempenho de um papel (Widdowson, 1990).

Sendo assim, podemos identificar a importância da interação e do papel do professor discutidos anteriormente.

Nunan (1999:51) comenta sobre a hipótese interacional: “de acordo com esta hipótese, a língua é adquirida enquanto os alunos estão engajados ativamente em tentar comunicar-se na língua-alvo”. O autor compara esta hipótese à filosofia do “aprender fazendo”. Isto pode ser aplicado à abordagem comunicativa: os alunos aprendem a comunicar-se, comunicando-se.

1.5. Implicações Metodológicas

Para Coll (1994), a aprendizagem escolar não pode ser entendida nem explicada apenas como resultado de “encontros” felizes entre os alunos e o objeto de conhecimento. É necessário considerar as atuações do professor que aparece como mediador e que “determina, com suas intervenções, que as tarefas de

aprendizagem ofereçam uma maior ou menor margem para a atividade auto-estruturante do aluno”, o que ocorre como parte integrante de uma atividade interpessoal.

É sempre importante lembrar que o significado não está nas coisas ou pessoas. Ele acontece na relação entre pessoas. Uma pessoa desenvolve-se através das relações com outras pessoas e com o meio em que vive. Podemos verificar este fato na seguinte frase: “O sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro” (Rio de Janeiro/SME, 1994:13).

Os professores devem estar conscientes da importância de oferecer situações de interação entre os alunos, tanto na aprendizagem de uma língua estrangeira quanto na aprendizagem de qualquer outro conteúdo. É na interação com outras pessoas que a aprendizagem ocorre, e uma das funções do professor é criar as condições para a interação construtiva entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Desta maneira, o professor não é mais aquele que “ensina” para que os alunos aprendam passivamente, “tampouco aquele organizador de propostas de aprendizagem, que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir” (Rio de Janeiro/SME, 1994:08). Ele é o agente mediador neste processo, aquele que desafia seus alunos e os ajuda a resolver os desafios.

Fabrizio (1999:01) define a aprendizagem como “fruto de um trabalho integrado, no qual o conhecimento é construído interacionalmente através do uso da linguagem”. A mesma autora diz que o erro pode ser utilizado como ferramenta para a construção do conhecimento.

Na perspectiva do processo ensino-aprendizagem, a interação permite que o par mais competente atue na ZDP do aluno, ajudando-o a consolidá-la e abrir novas ZDP's. A interação professor-aluno é, na situação de aula, a fonte básica para a criação de ZDP (Coll, 1998).

Ao analisar a relação entre interação e aquisição, Nunan (1999), após citar vários estudos que falam sobre a importância da participação dos alunos e da maneira como a gramática é vista, conclui que a instrução (que pode ser entendida como o ensino, ou seja, a ação de um agente que tem a finalidade de conduzir o outro à aprendizagem) faz diferença na aquisição da gramática e que outra variável importante é a interação na língua-alvo, acrescentando que “de maneira a maximizar

os efeitos da instrução, os alunos precisam de oportunidades para usar as estruturas que estão aprendendo na *interação comunicativa*" (Nunan, 1999:49).

Assim, podemos entender que a aprendizagem não ocorre apenas através da explicação. Almeida Filho (1998:12) cita duas modalidades nas quais a aprendizagem escolar de uma língua pode ocorrer: uma delas seria o aprender consciente e monitorado e a outra a aquisição subconsciente "quando o aprendiz envolve-se em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua".

O professor media a relação do aluno com o objeto de conhecimento através das suas intervenções.

Analisado o contexto em que os alunos estavam aprendendo a língua estrangeira, o próximo capítulo analisará vários aspectos relacionados ao *erro*.

Capítulo 2: O erro e a correção

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão teórica dos aspectos relacionados aos erros cometidos pelos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Além da análise dos aspectos teóricos relativos à influência da língua materna que serão analisados mais detalhadamente – na seção 2.5 deste capítulo, aspectos como a atual função do inglês e sua influência no ensino da língua, o conceito de interlíngua e correção serão apresentados.

Este capítulo, para efeito de organização, está dividido em seis tópicos. No primeiro tópico, discutiremos o que o erro representa e algumas crenças em relação a ele. O segundo tópico analisa algumas considerações sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira. O terceiro tópico compreende a interlíngua. O quarto fala sobre a análise e correção de erros. O quinto tópico engloba a discussão sobre a transferência lingüística, ou seja, a influência da língua nativa na aquisição de uma língua estrangeira. No sexto e último tópico, encontramos algumas reflexões sobre como tratar o erro encontrado na produção dos alunos.

2.1. Segundo Brown (1994:204), “a aprendizagem humana é fundamentalmente um processo que envolve cometer erros (...) e que aprender uma língua, é neste sentido, como qualquer outra aprendizagem humana”.

A maneira pela qual notamos e compreendemos o erro resulta da influência da teoria de aprendizagem. Em uma teoria de aprendizagem cognitivista, que adota uma metodologia de ensino comunicativa, o erro é tratado como *evidência de processamento interno, reconhecimento da interlíngua própria do aluno* e como *parte natural do processo de aprendizagem*. O professor atua como guia, facilitador e corretor seletivo (Dean, 1994).

No passado, a análise de erros ficava restrita ao campo do ensino de língua estrangeira, mas recentemente, segundo James (1998), está associada a outros

campos, como alfabetização¹ em língua materna, oralidade e avaliação da produção escrita.

Para desenvolver sua pesquisa, James (1998) cita o estudo de S. Pit Corder, de 1967, no qual encontrou cinco pontos cruciais sobre o significado dos erros cometidos pelos alunos:

- nós deveríamos procurar paralelos entre a aquisição da língua materna e a aprendizagem de uma segunda língua;
- erros são evidências do conteúdo em construção do aprendiz ou do que ele aprende em oposição ao que o professor pensa que ensina;
- os erros mostram que o aprendiz de língua materna e de uma segunda língua desenvolve um sistema independente de língua;
- erros devem ser diferenciados de enganos (“mistakes x errors”);
- os erros são importantes em três aspectos: dizem ao professor o que precisa ser ensinado; dizem ao pesquisador como o aprendizado procede; e são o meio que os alunos têm para testarem suas hipóteses sobre a segunda língua (James, 1998:12).

Analisando este último aspecto, podemos entender melhor o uso do termo correção, citado por James (1998). Existem várias estratégias que podem ser usadas pelos professores para corrigir estes erros: se analisarmos o erro, poderemos planejar o que precisa ser ensinado e escolher as técnicas mais efetivas para sua correção. Assim, a análise de erros poderia funcionar como uma ferramenta que ajudaria o professor a organizar seu plano de ensino.

James (1998) chama a atenção para o fato de que muitas pessoas acreditam que falantes nativos não cometem erros e afirma que isto não é verdade, citando Mey, que sugere uma escala natural que reflete a autoridade dos falantes nativos: os

¹ No original “literacy”, termo que vem sendo traduzido ora por alfabetização, ora por letramento. Neste contexto, parece ser mais apropriado o uso do termo alfabetização, compreendido como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever. Letramento, por sua vez, é definido por Kleiman (1995) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, A . **Os significados do letramento**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995:19).

falantes nativos têm autoridade máxima quando o assunto é fonologia, menos na morfologia, ainda menos na sintaxe e o mínimo no caso da semântica.

Ao comentar um questionário aplicado a professores para descobrir porque as pessoas não aprendem outra língua, ou seja, quais são as crenças dos professores em relação a este assunto, Willis (1996) comenta as respostas, sendo que algumas destas crenças envolvem o erro:

- *os alunos geralmente continuam cometendo o mesmo erro, mesmo após a correção* - a autora justifica este fato comentando que, quando estão prestando atenção na forma, os alunos geralmente não cometem o erro, mas quando estão visando à comunicação, o foco é o significado e o erro volta a ocorrer;
- *as pessoas deveriam usar a língua livremente para aprender a falá-la, mesmo se elas cometerem muitos erros* - aqui, a justificativa da autora é que no início os alunos poderiam cometer erros, mas gradualmente estes erros iriam desaparecer, isto é, os alunos progressivamente teriam mais exatidão;
- *os professores devem sempre corrigir os erros dos alunos* - Willis diz que a aula deveria oferecer oportunidades de uso da língua em público e em particular, pois muitos alunos afirmam que não se arriscam a falar, têm medo de cometer erros e ser corrigidos em público. Conversando em pequenos grupos (em particular), os alunos se arriscariam mais, enquanto que em público eles sentem mais a necessidade de uma produção exata; daí a importância de oferecer-se os dois tipos de oportunidades.

2.2. Vivemos em um mundo globalizado. Este fato traz implicações tanto para as relações econômicas quanto para as relações culturais. Muitos produtos deixaram de ser comercializados apenas localmente e, agora, competem em um contexto maior. Nas relações culturais, os meios de comunicação de massa e eletrônico facilitam o acesso à informação.

A influência da globalização nestes dois campos faz com que cada vez mais as pessoas procurem adquirir mais conhecimento lingüístico na sua língua materna e também em línguas estrangeiras.

Para que possamos entender o que é língua estrangeira, precisamos primeiramente analisar o contexto em que estamos inseridos e como ela é compreendida.

Os próprios conceitos de correção (“accuracy”) e fluência (“fluency”) sofrem a influência da evolução do conceito de língua estrangeira. Thornbury (2000:03) afirma que o conceito de correção em relação à em que medida a produção do aluno corresponde a um padrão externo – tradicionalmente representado pela produção de um falante nativo idealizado – foi questionado devido à expansão do inglês como uma língua internacional.

James (1998) usa os termos língua estrangeira/segunda língua (“foreign language/second language”) para contrastar com o termos língua materna, mas comenta um estudo mais recente, que descreve as diferentes posições do Inglês no mundo, realizado por Kachru, em 1985.

Este estudo estabeleceu uma classificação que divide o inglês em três grupos:

- o Inglês do *círculo interno* – países onde encontramos falantes nativos e a língua oficial é o inglês, como, por exemplo, o britânico, o americano, o canadense, o australiano e o neozelandês;
- o Inglês do *círculo externo* – que inclui as variedades dos países que foram ou ainda são colônias inglesas, onde o inglês é a língua oficial, mas coexiste com outra língua. Exemplos: Gana, Índia, Zâmbia e Filipinas;
- o Inglês do *círculo expandido* – aquele falado em países que não têm vínculos coloniais com o círculo interno, como, por exemplo, o Brasil, a China, o Japão e a Rússia.

O autor alerta que existem alguns problemas na classificação dos círculos externo e expandido. No círculo externo, a questão é qual o inglês do círculo interno adotar como “modelo”. No círculo expandido encontram-se países nos quais o inglês é pelo menos uma de suas línguas nativas.

Aprender uma língua estrangeira já significou, nos anos 50 e 60, repetição e memorização, e formação de hábito, tendo como objetivo dar ao aluno o controle de estruturas e formas da língua-alvo.

Para Kramsch (1993:05), “aprender uma língua não significa mais meramente internalizar um sistema fechado de regras formais e paradigmas, e sim adquirir uma modalidade de comunicação”. A autora comenta que já não é suficiente ser apenas capaz de produzir sentenças gramaticalmente corretas e que uma língua estrangeira “é muito mais que uma gramática e um vocabulário”.

Antes de definir o que é língua estrangeira, Almeida Filho (1998:11) argumenta que este conceito é complexo, podendo significar “língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica”. Do ponto de vista da aprendizagem, ele chama a atenção para o fato de que a língua pode ser estrangeira somente a princípio, pois a partir do momento que o aluno vai familiarizando-se com ela, a língua estrangeira torna-se parte dele, deixando, assim, de ser estrangeira.

Para este autor, a abordagem contemporânea de ensinar e aprender uma língua estrangeira tem como requisito principal o sentido ou a significação. Aprender, nesta concepção, “implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes (...), crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem aprende” (Almeida Filho, 1998:15).

Ele cita, ainda, duas modalidades nas quais a aprendizagem escolar de uma língua pode ocorrer: o aprender consciente e monitorado e a aquisição subconsciente, descritas no capítulo anterior.

Assim, ele diz que “a aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código lingüístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas” (Almeida Filho, 1998:28).

Frade (1996) afirma que não há uma única maneira certa de se aprender inglês. Para ele, “cada aluno deve ser ajudado a encontrar um conjunto de técnicas eficazes para aprender vocabulário, gramática, leitura, etc.” (Frade, 1996:206).

O autor sugere atividades que trabalhem com a conscientização dos alunos em relação a sua aprendizagem, tais como: *desenvolvimento de estratégias de leitura e atividades de compreensão do processo de aprendizagem* da língua pela qual estão passando.

Para Ellis (1997:85), o termo “*aumento da consciência* refere-se às tentativas de tornar os alunos conscientes da existência de características lingüísticas específicas da língua-alvo”.

Ao analisar os processos conscientes e inconscientes de conhecimento de uma língua, Shortall (1996) descreve quatro níveis:

- I. conhecimento de língua em geral (propriedades universais);
- II. conhecimento da variação sistemática entre as línguas;
- III. conhecimento da primeira língua;
- IV. conhecimento da língua-alvo.

Segundo ele, os níveis I e II são geralmente inconscientes, automáticos e envolvem pouco esforço. Nos níveis III e IV, os alunos estão mais propensos a precisar elaborar a informação conscientemente – o autor usa as palavras “process” (processar/elaborar) e “input” (insumo/informação) para descrever este processo. Para o autor, é nas fases III e IV que a informação do professor seria mais valiosa, idealmente sob a forma de atividades que aumentem a consciência dos alunos. Estas atividades encorajam os alunos a envolverem-se no processo de descoberta do aprendizado da língua e da própria língua.

Para Fradkin (1994), os professores têm, como parte de seu trabalho, a função de sensibilizar os alunos. Este autor comenta que no passado, os alunos saíam da aula tendo conhecimento de gramática, mas sem nenhuma habilidade prática e que agora não aprendem gramática e assume uma posição que procura o equilíbrio entre estes dois pólos.

Analisando-se as posições de James (1998) e Fradkin (1994) precisamos estar atentos ao ensino explícito da gramática, como alerta VanPatten (1992) em

artigo que discute se a instrução gramatical faz diferença. VanPatten diz que a instrução explícita da gramática não altera a seqüência da aquisição de outra língua, mas que resulta em ganhos temporários e que, para que ocorra uma boa aquisição, os alunos precisariam ter acesso à informação compreensível e significativa.

Segundo Willis (1996), a instrução é uma condição desejável para a aprendizagem de uma língua. Para ela, o fato de que a instrução (que tem como foco a forma) poderia acelerar a taxa de desenvolvimento da língua e aumentar o nível máximo de capacidade do aluno é geralmente aceito.

A autora comenta que a instrução “parece não mudar a seqüência de desenvolvimento do aluno” e que “os alunos não irão necessariamente aprender o que ensinamos, quando nós os ensinamos” (Willis, 1996:15).

A instrução ajudaria os alunos a notar as características específicas da língua-alvo. Ela fornece oportunidade para o processamento dos padrões gramaticais e lexicais e para a formulação de hipóteses de uso e significado (Willis, 1996:16).

Willis acrescenta que as atividades que têm por objetivo promover a consciência sobre a forma, isto é, tornar os alunos conscientes sobre as características particulares da língua e encorajá-los a pensar sobre elas, provavelmente seriam mais benéficas a longo prazo do que as atividades que tem como foco a forma e têm por objetivo a produção automática de itens isolados (Willis, 1996:16).

James (1998) chama a atenção para o fato de que quando o aluno começa a notar o erro, a aprendizagem segue em frente; a produção do aluno é a prática e notar o erro é aumento da consciência lingüística, entendida como compreensão explícita do que ainda não se sabe implicitamente sobre a língua-alvo. Assim, consciência/percepção da língua (causada pela explicação) é para aqueles que sabem e o aumento da consciência lingüística (o resultado da explanação) é para aprendizes. Ele acrescenta que os enganos (“mistakes”) requerem prática, mas os erros (“errors”) requerem explicações que levam o aluno a ajustar sua representação mental do aspecto em discussão.

O autor afirma que os alunos não precisam de explicações, mas sim de explanações que ocorrem de uma melhor maneira quando são mediadas por professores e materiais didáticos (James, 1998:260).

James (1998) também faz a distinção entre erros que ocorrem devido à falta de conhecimento, os quais não são autocorrigíveis, e os que ocorrem em função da falta de cuidado, que podem ser facilmente detectados e autocorrigidos.

Macedo (1994:69) diz que no “construtivismo o erro é possível, ou até necessário, isto é, faz parte do processo”. Ele acrescenta que “se o erro faz parte do processo, se pode ser analisado de diferentes ângulos, então não se trata de negá-lo ou justificá-lo de maneira complacente, nem de evitá-lo por meio de punições, mas de problematizá-lo, transformando-o em uma situação de aprendizagem” (Macedo, 1994:75).

Desta maneira, os erros “são indicadores dos limites entre o que as crianças podem e o que não podem fazer” (Casávola, et al 1988:33).

Segundo Molina (2001:262), “o construtivismo ressalta os processos pelos quais o sujeito se apropria do objeto de conhecimento, enquanto o sociointeracionismo enfatiza a escola, as relações professor-aluno e aluno-aluno, cabendo ao professor o papel de mediador nesse processo de apreensão da escrita em sala de aula”.

Embora a autora enfatize o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem da escrita, podemos dizer que, no sociointeracionismo, o professor atua como mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo escolar. Não só o professor tem este papel, muitas vezes ele é exercido por outra pessoa/outro aluno com “mais conhecimento”.

Para esta autora “a mediação pode, desde que bem realizada, antecipar o desenvolvimento e abrir novas zonas de desenvolvimento proximal” (Molina, 2001:265). Neste processo, Molina chama atenção para o processo de internalização, definido como “uma reconstrução interna de uma operação que já foi externa; é o que garante o caráter ativo dos sujeitos na mediação, porque o que foi interpessoal torna-se intrapessoal” (Molina, 2001:266).

A mediação acontece na zona de desenvolvimento proximal, por isso, depende do desenvolvimento real dos alunos e da qualidade da mediação. Molina (2001:266) afirma que o erro “está localizado em plena zona de desenvolvimento proximal, caracterizado pelo desenvolvimento potencial, e relaciona-se com a qualidade da mediação desenvolvida pelo outro”.

Assim, a análise do erro pode ser usada para reorganizar o trabalho do professor e para identificar o que pode ser considerado desenvolvimento real do aluno.

Além da instrução, atividades de conscientização, abordagens, etc., a aprendizagem de uma outra língua também é afetada por fatores como: experiência prévia de aprendizagem, estilo cognitivo, motivação, estilo e estratégias de aprendizagem do aluno, aptidão, idade e personalidade (Willis, 1996).

Willis (1996) também descreve quatro condições para a aprendizagem de uma língua, sendo que as três primeiras são consideradas essenciais e a última desejável (Willis, 1996:11):

- *exposição*: expor o aluno a um insumo real e rico da língua falada e escrita, mas compreensível;
- *uso*: usar a língua;
- *motivação*: motivar os alunos para ouvir, ler, falar e escrever na língua-alvo;
- *instrução*: oportunidades para ter como foco a forma.

2.3. Com relação ao terceiro tópico a ser explorado - a *interlíngua* - podemos dizer que seu estudo não é algo recente: muitas pesquisas anteriores chamam a atenção para a produção dos alunos, sendo que a comparação da produção de falantes nativos e de aprendizes da língua é algo que exige uma ampla visão do processo.

Segundo James (1998), existem duas maneiras de conceituar a *interlíngua*:

“Primeiro, ela pode referir-se à abstração da língua do aprendiz, o agregado de formas, processos e estratégias aos quais os alunos recorrem no processo de lidar com uma língua adicional. Este conceito é similar ao de *langue* de Saussure. Na segunda alternativa, *interlíngua* pode ser usado para referir-se a qualquer uma das concretizações (c.f. *parole* de Saussure) do sistema implícito” (James, 1998:07).

Brown (1994:203) diz que a “*interlíngua* refere-se à separação do sistema da segunda língua do aluno, um sistema que tem posição intermediária entre a língua nativa e a língua-alvo”.

Para este autor, “a hipótese da *interlíngua* conduziu a uma era totalmente nova para a pesquisa e o ensino de uma segunda língua e representou uma quebra no obstáculo que era a hipótese da análise contrastiva” (Brown 1994:204).

Segundo Brown (1994), no final dos anos 60, os alunos não eram mais considerados produtores de língua imperfeitos, que teriam a produção repleta de erros, mas sim seres inteligentes e criativos que passavam por estágios sistemáticos e lógicos de aquisição e que através de um processo gradual de tentativas e erros e testes de hipóteses, os alunos vagarosamente se aproximariam cada vez mais do sistema usado pelos falantes nativos.

O autor afirma que, recentemente, pesquisadores e professores entendem cada vez mais a aprendizagem de uma segunda língua como “um processo criativo de construção de um sistema em que os alunos estão testando suas hipóteses sobre a língua-alvo conscientemente de um número de fontes de conhecimento possíveis” (Brown, 1994:203).

Para aprofundar seu estudo, Brown (1994) diferencia enganos (“mistakes”) de erros (“errors”): um engano refere-se a um erro de desempenho, causado por uma suposição ou um lapso, ou seja, uma falha em utilizar corretamente um sistema conhecido; um erro seria um “desvio visível da gramática adulta de um falante nativo, refletindo a competência da *interlíngua* do aluno” (Brown, 1994:205).

Determinar se um aluno cometeu um *erro* ou um *engano* nem sempre é fácil. O erro revela o sistema em funcionamento quando o aluno está usando a língua-alvo. Embora esta dificuldade ocorra, esta visão é útil, pois alerta os professores para que o erro não seja tomado como única fonte de análise da produção do aluno.

Desta maneira, a análise de erros examina os erros causados por todas as fontes possíveis. Os erros que são “manifestações evidentes dos sistemas dos alunos, originam-se de diversas fontes possíveis: erros interlinguais de interferência da língua nativa, erros intralinguais na língua-alvo, o contexto sociolingüístico de comunicação, estratégias psicolingüísticas ou cognitivas e, sem dúvida, inumeráveis fatores afetivos” (Brown, 1994: 206).

Brown (1994) cita quatro estágios do desenvolvimento da *interlíngua*, embora acrescenta que os alunos variam tanto na aquisição da segunda língua que os estágios de desenvolvimento desafiam a descrição e acrescenta que estes estágios não descrevem o sistema total da segunda língua do aluno:

- primeiro estágio: *erros aleatórios* - descrito como o estágio da experimentação e suposições incorretas;
- segundo estágio: *emergente* - estágio em que o aluno começa a produzir com maior consistência. Uma característica deste estágio é que os alunos ainda não conseguem corrigir seus erros quando alguém os aponta;
- terceiro estágio: *estágio sistemático* - o aluno é capaz de produzir a segunda língua com mais consistência e já consegue corrigir os erros quando alguém os aponta;
- quarto estágio: *estabilização* - os alunos cometem poucos erros e controlam o sistema ao ponto da fluência e de significados planejados não serem problemáticos. Os alunos já conseguem fazer a autocorreção.

Para Dean, a *interlíngua* “não é apenas uma versão defeituosa da língua-alvo, mas um sistema com sua própria coerência e lógica” (Dean, 1994:181).

Dean (1994) comenta que com a aceitação da existência da *interlíngua*, com seu sistema que está constantemente sendo modificado, sugere que o erro é parte integral do processo de aprendizagem. Ele afirma que os professores devem encorajar atitudes positivas em relação ao erro entre os alunos.

O lingüista americano Larry Selinker empregou o termo *interlíngua* “ao reconhecer o fato que aprendizes de outra língua constroem um sistema lingüístico que é extraído, em parte, da língua materna do aluno, mas que é também diferente dela e da língua-alvo” (Ellis, 1997:33).

Segundo Ellis (1997:33), o conceito de *interlíngua* envolve algumas premissas sobre a aquisição de outra língua:

1. Os aprendizes constroem um sistema abstrato de regras lingüísticas que subjazem a compreensão e a produção da língua-alvo;
2. A gramática dos aprendizes é aberta a influências externas e internas;
3. A gramática dos aprendizes muda pela adição de novas regras, supressão de outras e reestruturação de todo o sistema;
4. Alguns pesquisadores declaram que os sistemas construídos pelos aprendizes têm regras variáveis, ou seja, é possível que existam regras competindo entre si em qualquer estágio de desenvolvimento;
5. Os aprendizes empregam várias estratégias de aprendizagem para desenvolver a interlíngua;
6. A gramática dos aprendizes está propensa à fossilização. Selinker sugere que apenas 5% dos aprendizes desenvolvem a mesma gramática mental dos falantes nativos.

Assim como o conceito e a atitude do professor em relação ao erro variam de acordo com a visão do processo de aprendizagem, o conceito de interlíngua traz diferentes contribuições.

Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre através da atividade interpessoal. Nesta interação são criadas zonas de desenvolvimento proximal. Posteriormente, o aluno aprende a “controlar” os conceitos sem a assistência de outras pessoas. Ellis (1997:49) afirma que de acordo com esta teoria “o conhecimento da língua estrangeira construído socialmente é uma condição necessária para o desenvolvimento da interlíngua”.

2.4. Neste quarto tópico, análise e correção de erros, várias maneiras de compreender a correção e a análise de erros serão consideradas.

Antes de falar sobre a correção dos erros, contudo, é preciso defini-la. A correção é compreendida por James (1998:236) como “um ato metalingüístico, já

que é um comentário sobre a língua”. Mesmo considerando-a um ato complexo, ele diz que a correção “é um movimento de reação, de um interlocutor imediato, que fez um julgamento, do todo ou de parte da expressão falada ou escrita de outra pessoa, que está lingüística ou factualmente errada” (James, 1998:235)².

O conceito de James considera a correção como uma ação que ocorre na interação entre as pessoas.

Segundo o *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards, Platt & Platt, 1997:228), o conhecimento metalingüístico é “o conhecimento das formas, estruturas e outros aspectos de uma língua, o qual o aprendiz alcança através da reflexão e análise da língua”.

Considerando a correção um ato metalingüístico, o papel do professor de explicitar as formas e estrutura da língua é fundamental. Talvez o papel da metalinguagem seja o de, neste caso, tornar a gramática algo compreensível e significativo para o aluno.

James (1998) diz que o termo correção em situações de ensino tem sido compreendido de três modos diferentes, para identificar três tipos de intervenções³:

- *intervenção de retorno* (“intervention feedback”): em que se informa ao aluno que há um erro e propõe-se que ele descubra e corrija este erro sozinho;
- *intervenção dirigida* (“product enhancement”): além de dizer que há algo errado o que provocaria a revisão e a conseqüente correção daquele erro, pode-se especificar como e onde está o erro, sugerindo uma alternativa (o autor destaca que ele chamaria isso de correção propriamente) - a finalidade é melhorar o produto imediato;
- *intervenção informativa/reparação* (“remediation”): dar ao aluno a informação que o leve a rejeitar ou revisar a regra errada quando o erro ocorreu. Assim, o aluno será levado a rever sua representação mental da regra e este tipo de erro não ocorrerá mais. O propósito é melhorar os processos para todas as produções que ocorrerão a partir daquele momento.

² As citações, feitas em Português, de textos originalmente escritos em Inglês foram traduzidas por mim.

³ Preferi assumir o risco de fazer uma tradução interpretativa, uma vez que não há relação direta entre os termos em Inglês e os termos em Português, para facilitar a compreensão.

Ao contextualizar a análise de erros, James (1998) comenta sobre os sucessivos paradigmas pelos quais a visão sobre o erro passou, ou seja, a evolução do estudo através do tempo:

- *Análise Contrastiva*: envolvia as características que podiam ser comparadas da língua materna e da língua-alvo;
- *Análise de erros*: envolvia primeiro a descrição da interlíngua do aluno e depois da língua-alvo. Após esta fase, as duas eram comparadas para que os erros fossem localizados. A análise de erros é uma metodologia para analisar dados e não uma teoria de aquisição de outra língua;
- *Análise da transferência*: compara a *interlíngua* e a língua materna. A análise da transferência é um subprocedimento aplicado na fase de diagnóstico da análise de erros. Não é um paradigma alternativo de confiança, é um procedimento auxiliar.

Esta pesquisa também tem a análise da transferência como um procedimento auxiliar. A análise da transferência é parte da análise de erros. A identificação dos casos de erros ocorridos devido à influência da língua materna foi essencial durante a coleta de dados. A análise destes dados não será feita apenas a partir da análise da transferência, mas sim de diversos processos que poderiam ter ocorrido durante o processo de elaboração dos alunos.

Para dizer se devemos corrigir os erros, James (1998) fala sobre *prevenção e cura*. A prevenção é a estratégia usada pelos behavioristas, de quem as idéias influenciaram a abordagem áudio-lingual para o ensino de língua estrangeira. Atualmente, acredita-se que aprendemos com os nossos erros, pois é o momento em que testamos nossas hipóteses sobre a língua-alvo.

A correção deve fazer parte do ensino. Alguns argumentos a favor da correção são: ela funciona; os alunos querem ser corrigidos; a correção é essencial nos casos onde a atividade de processamento da língua é difícil (casos nos quais o aluno não consegue se autocorrigir).

Algumas das opções e princípios de correção citados por este autor são:

- corrigir eficazmente - usar técnicas e princípios de correção que tragam melhorias à exatidão;

- a correção deve ser sensível, não ameaçadora;
- combinar a correção às preferências do aluno;
- correção em dois estágios/passos - a aprendizagem ocorre aos poucos, assim deveríamos gradualmente aproximar a produção dos alunos às normas da língua-alvo.

Dean (1994:182), por sua vez, ao comentar sobre o uso da correção na sala de aula, assume que “freqüentemente a correção pode ter pouco efeito se a interlíngua atual do aluno não permitir a internalização da correção e a incorporação do novo conhecimento, junto a uma reorganização de seu conjunto de regras ou sistema”.

Dean (1994) distingue os erros cometidos durante a produção oral daqueles cometidos na produção escrita:

- Na produção oral, sugere-se que o professor use diferentes abordagens, dependendo do foco da atividade (exatidão ou fluência);
- Na produção escrita, que atualmente tem seu foco no processo, ao invés da correção ser feita principalmente na forma (erros gramaticais e lexicais), ela também se faz sobre o conteúdo, tendo o professor como um leitor.

O autor cita algumas técnicas de correção que podem ser usadas no caso da produção oral:

- Se o foco for a exatidão, a correção direta é sugerida, mas primeiramente deve-se dar ao aluno a oportunidade de autocorrigir-se. Se a autocorreção não for possível, deve-se tentar outro aluno e se nenhum destes dois caminhos funcionar, o professor deve intervir.

Ao adotar este procedimento o professor estaria assumindo que: “o aluno é capaz de acertar; a interlíngua do aluno está no estágio apropriado para internalizar a correção; o aluno quer falar; o aluno entende pela repetição” (Dean, 1994:182).

- Se o foco for a fluência, “o professor poderia ignorar os erros completamente, reformular uma resposta incorporando a correção ou anotar os erros e dar o retorno mais tarde” (Dean, 1994:183).

Alguns problemas podem ocorrer se os alunos não souberem o que se espera deles e se o professor não deixar claro como ele aborda o erro. Dean (1994:183) sustenta que “se o erro for ignorado completamente, pode haver o risco da fossilização, isto é, ele é incorporado como parte do sistema da interlíngua”. Se os erros são anotados, a anotação pode ser apenas parcial. No entanto, ressalte-se que chamar a atenção dos alunos após uma atividade de fluência poderia fazer com que eles se sentissem inibidos na próxima atividade deste tipo.

O autor afirma que os professores devem estar conscientes dos diferentes tipos de erros e seus efeitos na comunicação, assim como estar conscientes de que existem várias maneiras para abordar o erro e que os alunos precisam da orientação clara do professor.

Brown (1994:206) chama a atenção para o fato de que professores podem estar tão preocupados em notar o erro que as expressões corretas poderiam passar despercebidas. Ele diz que “enquanto a diminuição dos erros é um critério importante para o aumento da proficiência na língua, o resultado final da aprendizagem de uma segunda língua deve ser a obtenção da fluência comunicativa na língua”.

Este mesmo autor (Brown, 1994:219) “o tratamento dos erros e o foco nas formas da língua parecem ser mais efetivos quando incorporados em um currículo comunicativo e centrado no aluno e menos efetivo quando a correção de erros é uma característica pedagógica dominante, ocupando a atenção dos alunos na aula”.

Ele acrescenta que a pesquisa sobre métodos e técnicas eficientes para a correção de erros não é conclusiva e que o papel dos professores é “valorizar os alunos, elogiar suas tentativas de comunicação e então fornecer um ‘feedback’ (comentário de retorno/realimentação) ótimo para que o sistema desenvolva-se em estágios sucessivos até que os alunos comuniquem-se significativamente e claramente na segunda língua” (Brown, 1994:222).

A questão do “feedback” também está relacionada ao desenvolvimento da autonomia do aluno. Segundo Pachalski & Rosa (2002:02) “a questão do ‘feedback’ está muito relacionada ao erro que o aluno comete devido à crença dos professores de associarem um ao outro”. É na correção dos erros que o “feedback” ocorre com maior frequência. Para as autoras, “um ‘feedback’ com fins pedagógicos mais claros

dará uma explicação ou orientação do por que da produção estar certa ou errada e, desta forma, uma real interação entre professor e aluno estará acontecendo”.

Em seu artigo sobre a importância da instrução gramatical na aprendizagem de uma língua estrangeira, VanPatten (1992:23) afirma em uma de suas descobertas que “corrigir erros na produção dos alunos tem pouco efeito no sistema em desenvolvimento da maioria dos alunos”.

O pesquisador sustenta que esta descoberta é a que tem menor probabilidade de ser aceita, pois os professores não acreditam nisso. VanPatten (1992) sugere que o valor da correção é amplamente superestimado e cita muitos estudos que apoiam este ponto de vista. Entretanto, cita também um estudo em que um certo tipo de correção aumentou a exatidão da produção dos alunos e admite que possivelmente apenas alguns alunos daquele grupo beneficiaram-se da correção.

Entre os autores citados anteriormente, VanPatten parece ser o autor que menos acredita no valor da correção.

2.5. Atualmente, a discussão sobre a utilidade e aplicabilidade do estudo da transferência é polêmica. Segundo Odlin (1989), o fator mais importante que justifica o estudo da transferência é que ela tem um potencial considerável para afetar o percurso da aquisição da segunda língua, dentro e fora da sala de aula.

O conhecimento dos processos de transferência pode ajudar o professor a identificar o que é fácil ou difícil naquilo que está ensinando e a ter consciência das causas de alguns dos erros de seus alunos, o que pode ser analisado de duas maneiras diferentes. A primeira análise deste aspecto leva-nos ao modelo *behaviorista* (comportamentalista) de ensino/aprendizagem, que procura identificar o que levaria o aluno a cometer o erro para evitá-lo. O segundo ponto de vista analisa a língua materna do aluno como conhecimento prévio, que serve como base para a aprendizagem da segunda língua.

Odlin (1989) afirma que a influência da língua nativa é um fator importante na aquisição da fonética e da fonologia da língua-alvo e que, assim como acontece na

sintaxe, a transferência não é o único fator que causa facilidade ou dificuldade na reprodução dos sons da língua-alvo, alguns fatores atuam independentemente da transferência. O autor lembra que o contexto em que o aprendiz está inserido é tão importante quanto a língua que fala.

Brown (1994) afirma que os seres humanos abordam qualquer novo problema recorrendo a experiências prévias. Ele diz que “na literatura sobre os processos de aprendizagem de uma língua, três termos têm sido comumente selecionados para explicação: transferência, interferência e supergeneralização” (Brown, 1994:90).

Segundo o autor, estes termos são mais corretamente entendidos como as várias manifestações da interação entre que já foi aprendido e a nova informação.

A obra de Odlin (1989), descrita a seguir, parece apresentar o processo de transferência de acordo com o modelo *behaviorista* de ensino/aprendizagem. Embora o autor apresente o assunto desta maneira, esta pesquisa analisará este processo como a interação entre o conhecimento prévio dos alunos (língua materna) e o conhecimento novo (segunda língua/língua estrangeira), como apresentado por Brown (1994).

Definida por Odlin (1989) como uma característica importante da aquisição de uma segunda língua, a transferência lingüística pode ser *negativa* ou *positiva*. Simplificadamente, a transferência positiva facilitaria a aquisição da língua, ocorrendo nos casos em que a língua nativa tem estrutura similar à da língua-alvo. Por outro lado, a transferência negativa envolveria divergências entre a língua nativa e a língua-alvo, sendo considerada como produtora de erros.

Exemplo típico de transferência negativa comumente encontrada na produção de alunos de espanhol cuja língua materna é o português são casos de falsos cognatos, como *escritorio* (*escrivantina* em português), *oficina* (*escritório*, em português) e *taller* (*oficina* em português). Por outro lado, um falante de português também pode transferir positivamente uma grande carga de conhecimento para o espanhol, em termos de léxico e morfossintaxe.

Uma das áreas de estudo citada pelo autor é a habilidade discursiva, a qual Odlin (1989) classifica como a mais desafiadora, pois envolve características estruturais e não-estruturais e, além disso, os modelos são complexos e difíceis de testar.

Quando os alunos violam as normas da conversação na língua-alvo, essas violações afetam o que é chamado de “apresentação do sujeito”. As duas áreas do discurso em que essas violações são mais perigosas são a coerência e a polidez, pois o que parece naturalmente polido para uma sociedade não é necessariamente para outra. Sobre a ocorrência da transferência na polidez, o autor cita os pedidos, as desculpas, o estilo da conversação entre outros tópicos. Sirva de exemplo o desrespeito às regras de polidez no uso de *vous* e *tu* por brasileiros aprendendo Francês.

A segunda área do discurso, a coerência, também pode causar mal-entendidos. Segundo Odlin (1989), a noção de coerência está relacionada às noções de lógica e relevância. As narrativas são um exemplo de onde a transferência lingüística pode afetar a coerência. O autor também cita que os estudos sobre narrativas japonesas e coreanas sugerem que as diferenças lingüísticas podem afetar não somente a compreensão, mas também o julgamento de valor sobre a produção escrita.

Em outra área de estudos – a dos aspectos semânticos –, a transferência também é provável. Expressões do tipo “aprenda a pensar em francês” refletem a crença comum de que, para aprender uma língua, o indivíduo deve adotar uma visão de mundo, que até certo ponto seria única para aquela língua. Este fato encontraria justificativa, segundo o autor, através de algumas pesquisas realizadas que sugerem que diferenças lingüísticas na estrutura algumas vezes refletem em diferenças no pensamento.

No inglês, por exemplo, existem duas palavras – *house* e *home* – que são traduzidas como *casa* para o português cotidiano. Em inglês, as palavras expressam idéias diferentes: *house* refere-se à construção, ao prédio e *home* ao *lar* de uma pessoa.

Nesta área, pode-se citar a transferência de vocabulário cognato, fato considerado no estudo como um dos problemas mais comuns na aquisição de uma segunda língua. A transferência lexical pode ocorrer quando não há semelhança morfológica entre as palavras que parecem ser semanticamente equivalentes, assim como quando a forma das palavras não é semelhante, mas os significados são. Alguns exemplos que podemos citar são aquelas palavras que tinham significados correspondentes, mas como resultado da evolução no uso da palavra, atualmente já

não conservam os mesmos significados. Por exemplo, o adjetivo *terrific*, que, em Inglês contemporâneo é utilizado para caracterizar algo ou alguém espetacular.

Odlin (1989) fala sobre a sintaxe, onde destacam-se, nos casos de transferência, a ordem das palavras, as orações subordinadas, os artigos e a negação. O estudo da ordem das palavras é útil não apenas para a melhor compreensão da transferência, mas também para o entendimento da habilidade discursiva, tipologia sintática e outros fatores que afetam a aquisição da segunda língua.

A rigidez na ordem das palavras varia entre as línguas e sua classificação permite uma caracterização mais detalhada dos contrastes sintáticos entre elas. Segundo o autor, a rigidez parece ser propriedade possível de ser transferida e uma ordem de palavras rígida pode ser útil para a compreensão e produção dos alunos mais jovens.

Muitos dos erros nesta área são causados devido à flexibilidade da língua materna. Odlin (1989) comenta evidências de que falantes de uma língua com uma ordem rígida de colocação das palavras cometem menos erros do que um falante de uma língua mais flexível.

O estudo da negação é, às vezes, tratado como uma questão da ordem das palavras. O autor diz que a negação é fundamentalmente uma noção semântica (poderíamos dizer, sintático-semântico) e que a ordem das palavras é um arranjo formal que tem seu papel para expressar a negação e que demonstra não apenas evidência de transferência, mas igualmente outras influências na aquisição da língua, o que pode ser causado, também, devido às diferenças individuais entre os alunos.

Bem compreendida esta questão, é importante lembrar que, assim como acontece na aquisição da ordem das palavras, das orações subordinadas e da negação, a transferência é um fator importante, mas que freqüentemente não ocorre sozinho, e sim em conjunto com outros processos de aquisição.

Após discutir sobre a questão da sintaxe, Odlin (1989) passa a discutir as questões da fonética e da fonologia, argumentando que há pouca dúvida de que estes aspectos da língua materna são influências marcantes na pronúncia da

segunda língua. As formas cognatas, por exemplo, podem induzir os alunos a estabelecer correspondência entre os sons que são foneticamente diferentes.

Embora as diferenças lingüísticas na fonética e na fonologia tenham conseqüências importantes na compreensão, a conseqüência mais evidente está na produção de erros que resultam em uma pronúncia diferente do padrão.

Nos sistemas escritos, não podemos deixar de considerar a relação que existe freqüentemente entre a pronúncia e a escrita, o que pode produzir tanto a transferência positiva quanto a negativa.

Em seguida, comenta os fatores não-estruturais envolvidos na transferência e a implicação do estudo para o ensino, uma vez que os fatores não-estruturais podem operar independentemente da transferência e que, alguns deles, interagem com ela.

Os fatores não-estruturais importantes para o estudo da transferência são apenas citados pelo autor, que afirma que eles vão além dos estudos realizados em sua obra. Entre eles, menciona-se a idade dos alunos, o contexto, a ansiedade, a consciência humana da língua, as variações individuais, a quantidade de alunos na turma; sendo que a ansiedade e a empatia são características pessoais que parecem interagir com a transferência.

Para desenvolver seu trabalho, Odlin (1989) cita diversos estudos, entre eles o de Taylor desenvolvido em 1975, onde se argumenta que alunos menos proficientes confiam mais na transferência e que alunos de níveis mais avançados estão mais propensos a produzir traduções com erros que refletem supergeneralizações. Estes estudos levam em consideração apenas a transferência negativa, pois segundo o pesquisador, a transferência positiva tem as mesmas chances de ocorrer tanto nos estágios iniciais de aprendizagem quanto nos estágios mais avançados.

Entre os fatores que interagem com a transferência, estão os fatores sociais e pedagógicos. Professores que falam a língua nativa dos alunos podem fornecer mais informações sobre o contraste entre a língua nativa e a língua-alvo. O material utilizado pelos alunos também pode incentivar ou não a ocorrência da transferência como, por exemplo, práticas pedagógicas que utilizam a tradução de textos.

Algumas conclusões a que chega o autor são:

- que a transferência ocorre tanto em situações formais quanto informais, sendo que a transferência negativa está menos propensa a ocorrer em contextos centrados;
- a transferência ocorre tanto entre crianças e adultos;
- os fatores tipológicos podem afetar a natureza da transferência e, nestes casos, os efeitos da transferência podem estar propensos a persistir;
- a transferência pode envolver às vezes estruturas não-usuais;
- os fatores não-estruturais podem afetar a natureza da transferência.

Após discutirmos a questão da transferência, vemos que o estudo traz muitas implicações que vão além da sala de aula. Discussões tais como ter ou não um professor falante nativo da língua, adotar ou não materiais importados, ainda geram polêmica.

Muitas pessoas questionam estes aspectos, acreditando que falantes nativos e materiais importados favorecem a aprendizagem de uma segunda língua. Ao introduzir seu estudo, Odlin (1989) deixa claro que um professor que conhece os erros causados pela transferência da língua materna é capaz de saber o que será mais fácil ou difícil para seus alunos. Quanto aos materiais, o autor cita estudos que afirmam que alunos de diferentes nacionalidades precisam de livros e outros materiais muito diferentes. Ele acrescenta que não é possível determinar se os materiais devem fornecer o contraste da língua materna com a língua-alvo ou não.

Odlin (1989) afirma que um dos objetivos a serem alcançados pelos professores é conhecer a cultura e a língua de seus alunos, assim como os alunos devem conhecer a cultura em que a língua-alvo está inserida.

A partir destes comentários feitos pelo autor podemos notar que para ele a análise da transferência tem por objetivo a prevenção da ocorrência dos erros. Esta visão é oposta a visão apresentada nas seções anteriores, nas quais o erro é analisado sob a perspectiva da construção do conhecimento.

Desta maneira, voltamos a analisar o termo transferência, como apresentado por Brown (1994:90), que a define como sendo “um termo geral, descrevendo o ‘transporte’ de um desempenho ou conhecimento prévio para a aprendizagem

subseqüente”. Assim como Odlin (1989), ele também fala sobre *transferência positiva* e *transferência negativa*.

Para ele, a *transferência positiva* ocorre quando “o conhecimento prévio beneficia a tarefa de aprendizagem, ou seja, quando um aspecto anterior é corretamente aplicado à situação atual”. Por outro lado, a transferência negativa ocorre quando “o desempenho anterior desorganiza o desempenho em uma outra tarefa” (Brown, 1994:90).

O autor acrescenta que a *transferência negativa* pode ser chamada de ***interferência***, isto é, o conhecimento prévio do aprendiz interfere na aprendizagem de algo novo. Brown (1994) também afirma que a interferência da língua materna é a fonte imediatamente mais perceptível do erro entre aprendizes de línguas estrangeiras/segunda língua.

Brown (1994:92) descreve a interferência da segunda língua como uma forma de generalização, que toma as experiências prévias na primeira língua do aluno e as aplica incorretamente. Já o termo *supergeneralização* é descrito como “a aplicação incorreta – transferência negativa – de aspectos da segunda língua previamente aprendidos ao contexto atual de aprendizagem”. Ele ainda acrescenta que toda “generalização envolve transferência e que toda transferência envolve generalizações”.

Assim, a partir deste capítulo, o termo *transferência* não será mais usado. O aspecto investigado será chamado de ***interferência*** ou ***influência*** da língua materna, para que não nos remeta ao processo descrito por Odlin (1989) de prever ou antecipar a ocorrência do erro para preveni-lo. O termo *influência* ou *interferência* será usado para relatar o processo de interação entre a língua materna e a língua-alvo, como conhecimento prévio e novo.

2.6. Neste capítulo, diferentes maneiras de compreensão do erro na aprendizagem de uma língua estrangeira foram exploradas. A análise do que é aprender uma nova língua, da evolução deste conceito através do tempo e sua implicação leva-nos a refletir sobre o assunto.

A discussão sobre o aprender consciente e a aquisição subconsciente – as duas modalidades de aprendizagem escolar de uma língua, citadas por Almeida filho (1998) – contribui para a definição de um plano de ensino que ofereça ambas oportunidades para os alunos.

A contribuição citada acima pode ser também uma das oferecidas pela análise de erros. A análise de erros mostra ao professor o que ainda está em processo de construção e, por sua vez, exige mais atenção por parte de professores e alunos. A partir desta análise o professor pode definir as técnicas para corrigi-los e definir seu plano de ensino.

O conceito de *interlíngua* trouxe uma nova compreensão para o ensino de língua estrangeira. O erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem. Desta maneira, os professores devem buscar entendê-los. A *interlíngua* apresenta a percepção do movimento na aprendizagem de uma outra língua. Embora Brown (1994) descreva estágios de desenvolvimento da *interlíngua*, ele admite que é difícil estabelecer uma descrição e uma ordem de ocorrência destes estágios.

O erro cometido pelos alunos tem diversas motivações, sendo ocasionados por diversas fontes. Uma destas fontes pode ser considerada a transferência lingüística.

A transferência lingüística pode ocorrer nas grandes áreas de estudo (aspectos sintáticos, semânticos, fonológicos, etc.) e pode ser positiva ou negativa.

Como apresentada no quinto tópico, a transferência negativa pode ocasionar erros. Odlin (1989) chama a atenção para o fato de que, quando o professor conhece os erros causados por esta fonte, ele é capaz de identificar o que é fácil ou difícil para os alunos.

Apresentada desta maneira, a transferência lingüística visa evitar a ocorrência de erros. Nesta pesquisa, a transferência é vista como um processo de interação entre o conhecimento prévio e o novo, sendo útil para a atuação do professor em sala de aula, mas não com a intenção de evitar o erro e sim de entendê-lo. E, por isso, será chamada de influência ou interferência da língua materna sobre a aprendizagem da língua-alvo.

Para Brown (1994) as respostas para perguntas como *Por que certos erros são cometidos?* e *Quais estratégias e estilos cognitivos e até mesmo variáveis pessoais estão por trás de um determinado erro?* são especulativas, pois são inferidas através de dados disponíveis. Ele acrescenta que, através da tentativa de identificação das fontes de erro, “podemos começar a chegar a uma compreensão de como o ‘eu’ afetivo e cognitivo do aluno relaciona-se com o sistema lingüístico e formular uma interpretação integrada do processo de aquisição da segunda língua” (Brown, 1994:213).

Assim, devemos ter sempre em mente as seguintes perguntas:

- Qual o objetivo desta atividade?
- Que tipo de oportunidades precisarei oferecer ao aluno para que ele tenha mais exatidão (ou fluência)?
- Por que o aluno cometeu este erro?
- Como irei corrigi-lo?
- Quais são as implicações desta correção?

Estas perguntas podem ajudar o processo reflexivo do professor para que ele consiga entender melhor o processo e ajudar seus alunos de forma mais ordenada e consciente, melhorando a qualidade da sua mediação.

Capítulo 3: Os passos da pesquisa

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte, descrevo o contexto no qual o material foi coletado, ou seja, além da escola e da metodologia adotada por ela, são apresentados os alunos que contribuíram com a pesquisa. Na segunda parte faço a exposição de como foi feita a coleta das ocorrências. Na terceira parte, examino a metodologia de análise dos erros coletados.

3.1. O contexto da coleta das ocorrências

As ocorrências utilizadas neste trabalho foram coletadas em uma escola de idiomas, que adota a abordagem comunicativa para o ensino de línguas e apoia-se na teoria de aprendizagem sócio-construtivista, durante o período de fevereiro/2000 a abril/2001. A abordagem comunicativa e a teoria sócio-construtivista foram apresentadas no primeiro capítulo desta pesquisa.

A escola que colaborou com a pesquisa divide seu curso em fases de aprendizagem, tendo cada uma delas um número específico de estágios e carga horária.

No início da pesquisa, os alunos estavam concluindo o último estágio do nível intermediário. Estes alunos foram acompanhados até o final do nível avançado. Até o último estágio do nível intermediário – início da pesquisa – os alunos já haviam participado de 350 horas de aulas.

Nesta escola, o nível *intermediário* prevê como resultados os seguintes aspectos: participação ativa em reuniões de negócios e em eventos sociais; participação em reuniões nas quais os alunos podem fazer apresentações, assim como discutir os problemas e encaminhar soluções; compreensão de textos sobre assuntos gerais. De uma maneira mais simples, podemos dizer que os alunos

conseguiriam se expressar com maior fluência sobre uma variedade de temas. O material didático utilizado pelos alunos, neste nível, era elaborado pela própria escola e estava baseado nos princípios da abordagem comunicativa e do sócio-interacionismo.

Ao término do nível *avançado*, por sua vez, os alunos conseguiriam entender noticiários, documentários e seriados de TV e interpretariam piadas, trocadilhos e ironias. O aluno também conseguiria acompanhar aulas em uma universidade estrangeira. Quanto à produção escrita, eles redigiriam textos formais com mais consistência e precisão. Neste nível, os alunos utilizavam material importado que também privilegiava a comunicação e a interação.

Durante os primeiros três meses, aproximadamente, eu fui a professora que acompanhava a turma. No primeiro estágio do nível *avançado*, a turma passou a ter aulas com outro professor, fato que ocorreu durante aproximadamente três meses. Após este período até o final da pesquisa, voltei a dar aulas para esta mesma turma.

No intermediário 4 havia 12 alunos na turma. Dez deles eram adultos e dois tinham 17 anos. Os dois adolescentes tinham como objetivo o vestibular e esperavam ter melhores oportunidades profissionais no futuro. Dos alunos adultos, dois usavam o inglês diariamente em seu ambiente de trabalho para receber estrangeiros que visitavam a empresa, enviar e receber e-mails e viagens a trabalho para a Inglaterra, Estados Unidos e Itália. Os outros alunos adultos tinham interesses pessoais para aprender a língua.

Nem todos os alunos que concluíram o nível intermediário continuaram o curso. No primeiro estágio do nível *avançado*, havia dez alunos na turma, oito deles fizeram o intermediário 4 juntos, um veio transferido de um curso personalizado e o outro veio de uma outra escola. No segundo estágio havia oito alunos na turma. No *avançado 3*, a turma recebeu uma aluna transferida de um grupo que fazia aulas no período da tarde.

No último estágio – *avançado 4*, a turma recebeu mais uma aluna transferida do grupo da tarde e dois alunos que fizeram o curso em outras escolas. No total, havia 11 alunos na turma, sendo três adolescentes e oito adultos. Entre os adultos, aqueles que usavam o inglês em seus trabalhos viajaram ao exterior durante o curso. Os outros adultos tinham interesses pessoais para aprender a língua e

também pensavam em conseguir melhores oportunidades profissionais. O nível avançado constitui o maior período observado.

Visando preservar a identidade dos alunos que contribuíram com a pesquisa, autorizando a coleta das ocorrências, os nomes apresentados a seguir e no capítulo de análise são fictícios. A tabela abaixo resume os fatos apresentados anteriormente.

ESTÁGIO	ALUNOS	IDADE (em abril/2001)	PROFISSÃO/CARGO
I N T E R M E D I Á R I O 4	Antonio	24	Estudante
	Fábio	34	Bancário
	Felipe	33	Engenheiro
	Isabela	20	Estudante
	João	17	Estudante
	Márcia	41	Assistente de vendas
	Marília	17	Estudante
	Pedro	36	Analista de Sistemas
	Renata	29	Engenheira
	Rodrigo	29	Engenheiro
	Sandra	26	Jornalista
	Tânia	25	Estudante
A V A N Ç A D O 1	Bruno	29	Engenheiro
	Fábio	34	Bancário
	Felipe	33	Engenheiro
	Gilberto	30	Engenheiro
	João	17	Estudante
	Márcia	41	Assistente de vendas
	Renata	29	Engenheira
	Rodrigo	29	Engenheiro
	Sandra	26	Jornalista
	Tânia	25	Estudante

A V A N Ç A D O 2	Bruno	29	Engenheiro
	Fábio	34	Bancário
	Felipe	33	Engenheiro
	João	17	Estudante
	Márcia	41	Assistente de vendas
	Renata	29	Engenheira
	Rodrigo	29	Engenheiro
	Sandra	26	Jornalista
A V A N Ç A D O 3	Amanda	17	Estudante
	Bruno	29	Engenheiro
	Fábio	34	Bancário
	Felipe	33	Engenheiro
	João	17	Estudante
	Márcia	41	Assistente de vendas
	Renata	29	Engenheira
	Rodrigo	29	Engenheiro
A V A N Ç A D O 4	Amanda	17	Estudante
	Bruno	29	Engenheiro
	Cláudio	22	Analista de Sistemas
	Eliana	17	Estudante
	Fábio	34	Bancário
	Felipe	33	Engenheiro
	João	17	Estudante
	Leandro	32	Engenheiro
	Márcia	41	Assistente de vendas
	Renata	29	Engenheira
	Sandra	26	Jornalista

Todos os alunos eram falantes nativos de português, assim como o professor e a professora que acompanharam a turma, o que facilita a identificação dos casos de influência da sintaxe da língua materna, objeto de investigação deste trabalho.

Quanto à carga horária, cada estágio durava 50 horas – no total foram observadas as produções dos alunos em cinco estágios. Eles tinham três aulas de 1:15h por semana, inicialmente. Nos últimos seis meses, eles passaram a ter duas aulas de 2h por semana.

A maioria das ocorrências registradas origina-se de atividades propostas pelos livros dos alunos, que trabalharam com um livro em sala de aula e outro que deveria ser respondido em casa. O material didático adotado, que era importado, não foi desenvolvido especialmente para brasileiros e, portanto, não previa as dificuldades específicas destes alunos.

Desta maneira, as ocorrências analisadas foram produzidas pelos alunos como respostas aos exercícios propostos pelo material. As necessidades e interesses pessoais dos alunos eram destacadas em exercícios feitos em sala de aula e apenas alguns exemplos foram analisados.

No período em que a turma teve aulas com outro professor, os exercícios entregues pelos alunos eram analisados por mim antes da devolução. Portanto, durante três meses, tive contato apenas com a produção escrita realizada pelos alunos como lição de casa.

Após este período, além da produção escrita realizada na sala de aula ou em casa pelos alunos, ocasionalmente, foram feitos alguns registros da produção oral de casos típicos da influência de sintaxe da língua materna dos alunos sobre suas produções na língua-alvo.

Como poderá ser observado durante a análise dos erros, nem todos os alunos tiveram suas produções analisadas devido a algumas dificuldades encontradas durante a fase de coleta do material.

Uma das dificuldades foi o prazo de entrega das lições de casa. Muitos alunos precisaram estender este prazo, dificultando, assim, o processo de coleta. Alguns alunos entregaram todas as lições, de uma só vez, no dia da prova final. Outros, ainda, não entregaram muitas das tarefas solicitadas.

Muitos dos erros foram descartados, pois apresentavam a interferência da língua materna dos alunos na escolha das palavras ou no estilo usados por eles.

3.2. Procedimento de coleta das ocorrências

Como já mencionado anteriormente, a coleta das ocorrências que evidenciam a influência da sintaxe do português na produção dos alunos em inglês foi realizada pela própria pesquisadora, sendo ela a professora do grupo que contribuiu para a pesquisa durante a maior parte do tempo. A coleta ocorreu em uma escola especializada no ensino de línguas. A metodologia de ensino e as fases de aprendizagem já foram descritas anteriormente. Os alunos que participaram da pesquisa foram descritos na seção anterior.

As amostras das produções dos alunos serão analisadas qualitativamente, seguindo o conceito e as algumas características apresentadas por Lüdke e André (1986:12), a partir da obra de Bodgan e Biklen. Entre elas, destacam-se:

- o ambiente natural da pesquisa qualitativa é sua fonte de dados. Nesta pesquisa, os dados originam-se das produções dos alunos realizadas em sala de aula e também realizadas em casa, sendo elas produções que faziam parte do livro de atividades dos alunos;
- o pesquisador é o principal instrumento neste tipo de análise;
- o pesquisador preocupa-se mais com o processo do que com o produto. No caso desta pesquisa, houve um processo, mas a análise final será realizada a partir do fato lingüístico, ou seja, o produto final;
- a análise do dado tende a seguir um processo indutivo.

O material coletado pode ser considerado qualitativo, pois não é considerado estatisticamente. Busca-se entender o caso, ou seja, o que ocasionou aquele erro.

A coleta do material foi feita através da observação. A observação possibilita um maior contato entre o pesquisador e o fato pesquisado. Esta pesquisa tem o observador como participante. Segundo Lüdke e André (1986:29), “o observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início”. Assim, todos os alunos daquela turma sabiam que estavam contribuindo para a realização da pesquisa.

Ainda que esta pesquisa tenha o pesquisador como participante, ela não se caracteriza como uma pesquisa-ação, pois não havia intenção de interferência por parte da pesquisadora e também porque a coleta de dados praticamente não interferiu na ação pedagógica.

É importante lembrar que a coleta dos erros poderia ter sido feita por outra pessoa, mas o fato da coleta ter sido feita por mim facilita o processo de análise, uma vez que conheço o contexto em que a coleta ocorreu.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os professores que utilizam uma abordagem qualitativa observam a si próprios e ganham uma visão mais ampla do processo. Assim, este tipo de pesquisa poderia contribuir para a formação de professores.

3.3. Procedimento de análise das ocorrências

Para analisar e discutir as produções dos alunos, estarei usando como base o estudo de caso apresentado por James (1998) em sua obra sobre análise de erros.

O estudo de caso – nono capítulo do livro – explica, passo a passo, a análise dos erros cometidos em uma carta enviada a ele por um brasileiro e sugere um algoritmo para a análise, adaptado de um estudo anterior realizado por S. P. Corder.

James (1998) trabalhou com um texto único, produzido por uma pessoa – uma carta - e desenvolveu uma seqüência de passos para a análise dos erros, apresentada a seguir, já com a explicação de como foi aplicada nesta pesquisa.

1. Registrar cada expressão presente na amostra e seu contexto. No caso desta pesquisa, este passo foi realizado durante a coleta do material, que se originavam de diversos textos de diferentes alunos.
2. Verificar se a expressão pode ser considerada normal – neste caso, deve-se verificar se a expressão pode ser considerada plausível em algum contexto. Se a resposta for positiva e se este for o contexto em que ela está inserida, ela é

aceitável, ou seja, não apresenta o desvio. Se a expressão for considerada não-gramatical ou não-aceitável na língua-alvo deve-se seguir para o próximo passo. Nesta pesquisa, este passo também foi realizado durante a coleta dos erros. Apenas os casos não considerados normais foram registrados.

3. Reconstruir a forma pretendida e apontar a(s) não-correspondência(s). Este passo foi realizado durante a coleta desta pesquisa e aprofundado durante a análise da ocorrência.

4. Descrever o erro em termos de nível e unidade do sistema da língua-alvo e da modificação feita pelo aluno. Este passo será realizado durante a análise dos erros.

5. Fazer a seguinte pergunta: O aluno pode se autocorriger? Se a resposta for positiva, mas o aluno não tentou, ele pode ter cometido um deslize/lapso (“slip” - termo usado por James [1998] para descrever lapsos que podem rapidamente detectados e corrigidos pelo autor, sem a ajuda de outra pessoa). Por outro lado, se o aluno tentou a autocorreção, ele pode ter cometido um engano (“mistake” – pode ser corrigido se for apontado por outra pessoa). Se a resposta for negativa devido à ignorância ou incompetência, ele pode ter cometido um erro (“error” não pode ser facilmente autocorrigido e, por isso, requer a aprendizagem daquele aspecto). No caso desta pesquisa, os lapsos foram desconsiderados enquanto que os erros e os enganos serão analisados detalhadamente, pois resultam de um padrão gramatical, da língua ou interlíngua do aluno.

Devido à dificuldade na identificação dos *lapsos* (“slips”), que devem ser considerados individualmente, pois o que pode ser lapso para um aluno, pode ser um *engano* (“mistake”) para outro, por exemplo, dependendo do conhecimento prévio do aluno, alguns casos poderiam ser considerados lapsos podem estar presentes na análise dos erros.

As hipercorreções também serão desconsideradas, uma vez que não resultam da influência da sintaxe da língua materna sobre a língua-alvo.

6. Executar uma tradução da forma na qual o desvio foi encontrado para a língua nativa do aluno. Esta ação será realizada durante a análise e discussão dos erros.

7. Questionar se a tradução correspondeu ao que o aluno produziu. Se a resposta for positiva, ela pode indicar a transferência ou interferência. Se a resposta for

negativa, buscar um diagnóstico alternativo (indicação de erros intralinguais, induzidos, etc.) e seguir para os próximos passos.

8. Determinar a gravidade. Este passo não faz parte da análise e, por isso, não estará presente na pesquisa.

9. Realizar o trabalho corretivo/modificar o plano de ensino. Esta pesquisa não tem como objetivo a apresentação de um novo plano de ensino de inglês. Assim, este passo não estará presente na pesquisa.

Apresentados o contexto e o procedimento da coleta das ocorrências, assim como o procedimento de análise, vamos encontrar no próximo capítulo a análise e a discussão dos erros.

Capítulo 4: Análise e discussão dos erros

A partir das metodologias de coleta e análise dos erros, esta seção dedica-se à análise e discussão do material.

Os erros foram agrupados de acordo com o fenômeno apresentado, portanto, reunindo, na maioria deles, vários casos de um mesmo fenômeno. Devido à frequência de algumas ocorrências vários casos foram descartados. Apenas alguns exemplos da mesma ocorrência foram apresentados para ilustrar o fato.

Todos os casos que apresentavam a influência da língua materna dos alunos em outros aspectos da língua, que não estivessem relacionados à sintaxe, foram desconsiderados na fase de coleta.

O material coletado origina-se fundamentalmente de exercícios escritos feitos em sala de aula (SA) e exercícios escritos feitos como lição de casa (LC). Algumas ocorrências detectadas na produção oral (PO) também foram apresentadas.

O estágio que os alunos estavam freqüentando quando as ocorrências foram coletadas será apresentado seguindo-se a seguinte legenda:

- I 4 – intermediário 4 (último estágio do nível intermediário);
- A1 – avançado 1;
- A2 - avançado 2;
- A3 - avançado 3;
- A4 - avançado 4.

A apresentação das ocorrências será feita da seguinte maneira:

1. Apresentação da frase original do aluno em inglês, com a ocorrência destacada em azul;
2. Nome do(a) aluno(a) que produziu a frase, o nível em que ele(a) estava e a origem do material (SA – sala de aula, LC – lição de casa ou PO – produção oral);
3. A tradução literal da frase em itálico, com a ocorrência destacada em azul;
4. Texto corrigido em inglês, com a ocorrência destacada em azul;

5. Apresentação do contexto no qual a ocorrência foi encontrada e a análise do caso.

Não foram considerados os casos em que o estilo escolhido pelo aluno trazia a influência do português, exceto quando a construção não era aceitável em inglês. Durante a análise de um caso, outros que trazem a mesma ocorrência serão apresentados e comentados.

Devido à disputa gerada pela palavra *padrão* em português, durante a análise e discussão dos erros, a expressão **inglês padrão** será descrita como “**standard English**”.

A seguir, serão analisados os erros que apresentam a influência da sintaxe do português sobre a produção dos alunos em inglês.

1) *It's have classic movies like “Casa Blanca”, “Gone with the Wind”; funny movies like “Ghostbusters”; movies to children like Disney cartoons: “Snow White and the seven Dwarfs”; love story movies like “Love Story”, “9 ½ weeks of love”; have thriller movies like “The Silence of the Lambs”; have the gangster movies like “Scarface”; have exotic movies to adults; and more, much more. (Renata - A3 - LC)*

[Isto] tem filmes clássicos como “Casa Blanca”, “Gone with the Wind”; tem filmes engraçados como “Ghostbusters”; filmes para crianças como os desenhos da Disney: “Snow White and the seven Dwarfs”, filmes de histórias de amor como “Love Story”, “9 ½ weeks of love”; tem filmes de suspense como “The Silence of the Lambs”; tem filmes de gangster como “Scarface”; tem filmes exóticos para adultos e mais, muito mais.

There are classical movies like “Casa Blanca”, “Gone with the Wind”; funny movies (comedies) like “Ghostbusters”; movies to children like Disney cartoons, “Snow White and the seven Dwarfs”; love story movies like “Love Story”, “9 ½ weeks of love”; there are thriller movies like “The Silence of the Lambs”; there are gangster movies like “Scarface”; there are exotic movies to adults; and more, much more.

O caso acima foi escolhido para iniciar a análise, pois parece representar um exemplo característico de empréstimo do português. A frase acima foi produzida pela aluna com o objetivo de explicar quais tipos de filme ela indicaria em uma locadora de vídeos. Ela deveria dar exemplos (o filme “Casablanca” foi citado como exemplo pelo livro da aluna) e sua opinião sobre eles.

Em inglês, a palavra correspondente ao verbo ter para indicar posse é o verbo “to have” e, para expressar o significado de existir, deveríamos usar “there is” (singular) ou “there are” (plural). Na verdade, a forma “to have” supõe um possuidor, o que não acontece com o verbo “there is/are” e, por isso, não pode ser usado neste contexto. Portanto, esta correspondência é parcial.

Uma das possibilidades a qual a aluna poderia recorrer para expressar este significado é o verbo “there is/are”. No entanto, ela poderia ter usado o verbo “to have” desde que acrescentasse um possuidor, um sujeito, como por exemplo, na frase: *You can have classical movies...*

Neste caso, a aluna “emprestou” o uso do verbo ter, comumente encontrado na modalidade falada do português brasileiro contemporâneo expressando a idéia de existir. Ela incorporou o modelo do português e usou-o na sua construção em inglês.

Esta primeira frase traz, ainda, outros dois aspectos interessantes. O primeiro é a construção do sujeito da frase, pois ao construí-la, a aluna deveria estar monitorando sua produção, uma vez que ela utilizou o verbo *ter impessoal* – construção sem sujeito – e depois trouxe a gramática do inglês, acrescentando o sujeito “it(’s)”. A aluna parece ter acrescentado este sujeito mecanicamente, para ocupar um espaço, uma vez que em inglês, as frases precisam de um sujeito e não analisou sua produção. Sendo o “it’s” uma característica acentuada do inglês, a aluna também poderia ter considerado o “it’s” como “it is”, “its” ou, ainda, “this/that”. É interessante notar que a aluna só utilizou este elemento introdutório no início do primeiro tópico de sua lista, não o mantendo nos tópicos seguintes.

O outro aspecto é o uso da construção “movies to children”. Aqui, a aluna parece ter adaptado estrutura padrão que ela mesma estava usando quando disse “classical movies”, “funny movies” e “love story” e construído um outro modelo, sem

usar adjetivos. Este tipo de construção possivelmente causaria estranheza ao falante nativo uma vez que não seria comumente encontrada em seu discurso.

Este tipo de ocorrência foi encontrado em diversos contextos, como na frase:

*But in Brazil **have** many laws and children don't have the minimum age to go to an institution. (João – A3 – SA)*

*Mas no Brasil **existem** muitas leis e as crianças não têm a idade mínima para ir para uma instituição.*

*But in Brazil **there are** many laws, and these children aren't old enough to be sent to an institution.*

Esta frase foi produzida por outro aluno, em outro contexto (ele deveria escrever uma redação comparando o Brasil e o Reino Unido em relação à violência e à educação), mas no mesmo estágio do curso da aluna anterior. Aqui, o aluno também estava tentando expressar o significado do verbo “there is/are”.

Este tipo de caso foi encontrado, inclusive, na prova escrita de diferentes alunos, em estágios diferentes, como na frase: “... because **has** consumers that don't like to eat GM foods” (João – A2 – SA). Esta frase poderia ser traduzida como; “... porque **existem (tem)** consumidores que não gostam de comer comidas GM”. Uma das maneiras admissíveis para esta construção, porém não muito freqüente seria: “... because **there are** consumers who (that) don't like to eat GM foods”, ou ainda, “because some consumers don't like to eat GM foods”. É interessante notar que em português, temos a estrutura “tem + (substantivo genérico sem artigo) + que”, como na frase do aluno “tem pessoas que”. Esta estrutura não é própria do “standard English”.

Assim, este tipo de construção causaria, provavelmente, estranhamento do falante nativo que colocaria “consumers” (consumidores) como sujeito embora,

devido ao uso internacional da língua, fosse compreendida pelo falante nativo. Seria difícil classificar a frase do aluno como errada, pois a estrutura da língua, em seu uso internacional, acaba incorporando estruturas não-usuais. Esta ocorrência, geralmente, não é prevista nos protocolos de correção, que classificam as produções dos alunos como “certo” ou “errado” (c.f. página 50) e não consideram esta situação intermediária, resultante da interação entre a língua materna e a língua-alvo e das relações estabelecidas na comunicação entre os falantes dentro do contexto em que vivemos atualmente.

Assim, devido à forte presença do verbo *ter* expressando o significado de existir em português, as produções dos alunos apresentam este empréstimo, como se os alunos trouxessem para o inglês seus conhecimentos prévios do funcionamento e uso da língua materna. Isto poderia ter sido causado pela expansão do uso do verbo *ter*, em português, para o verbo “have”, em inglês.

Portanto, os alunos estariam emprestando do português a estrutura sintática para expressar seus pontos de vista na língua-alvo e, além disso, estariam emprestando a forma de organização de seu discurso. Considerando o processo de comunicação, que prevê a expressão, a interpretação e a negociação de significados (Brown, 1994, c.f. capítulo 1) poderíamos ter, nestes casos, uma reação do ouvinte, que poderia não entender o que o falante queria dizer. Esta reação dependerá do grau de cooperação entre o falante e seu ouvinte.

Embora os alunos tenham tido contato com os verbos “to have” e “there is/are” durante vários momentos do curso, provavelmente eles têm a oposição dos verbos *ter* – posse e existência – em inglês e em português, organizados de maneira a expressá-los adequadamente, mas não incorporam este conhecimento em situações de fala espontânea.

Analisando os significados dos erros apresentados por James (1998), através do estudo de S. Pit Corder (c.f. capítulo 2), podemos dizer que, como os erros são evidências do conteúdo em construção do aprendiz, este aspecto da língua parece ainda estar sendo construído e que o professor precisaria ajudar os alunos a notar esta característica da língua-alvo, o que poderia ser feito, segundo Willis (1996), através da instrução (c.f. capítulo 2).

O professor precisaria analisar as produções de seus alunos para identificar qual tipo de intervenção os beneficiaria. James (1998) cita três possibilidades de intervenção, sendo que cada uma delas tem como objetivo melhorar a qualidade das produções dos alunos através de diferentes ações. Estes tipos de intervenção já foram analisados no segundo capítulo desta pesquisa.

As oportunidades para que os alunos pratiquem o uso apropriado “there is/are” devem enfatizar o processo de construção de conhecimento que ocorre através da interação e com a mediação do professor, tendo os alunos como agentes ativos e co-responsáveis pela aprendizagem. É importante lembrar que este processo ocorre primeiramente através das relações interpessoais e depois passam para o plano individual. Assim, as oportunidades de prática em grupo deste aspecto da língua deveriam, provavelmente ser retomadas.

2) *He normally had lazy to study. (Renata – I 4 - LC)*

Ele normalmente tinha preguiça de estudar.

He was usually lazy to study.

A frase acima foi produzida em um exercício no qual os alunos deveriam escrever uma história sobre um fato que fez com que suas vidas ou a vida de outra pessoa mudasse. Eles deveriam narrar estes fatos. Este tipo de exercício faz com que o aluno fique mais envolvido com o conteúdo do texto que está escrevendo e, assim, dê mais atenção ao conteúdo, deixando o monitoramento da forma em segundo lugar.

Esta frase pode ser traduzida, palavra por palavra, para o português. Podemos notar que a estrutura sintática da frase está em português: ‘*sujeito + modalizador + locução verbal + complemento*’. O uso da palavra “normally” na frase

é possível em inglês, embora não freqüente. Dependendo do contexto, a aluna poderia ter começado a frase com “usually/normally”.

Em português, a estrutura “ter + substantivo” é muito produtiva como, por exemplo, nas construções “ter preguiça”, “ter vergonha”, “ter medo”, “ter consciência”, “ter certeza”, “ter sorte” etc. Em inglês, para expressarmos esta intenção, precisamos usar a estrutura “be + adjetivo”, como em “be lazy” (ser preguiçoso), “be ashamed” (ter vergonha), “be afraid” (ter medo/estar com medo), “be aware” (ter consciência/estar consciente), “be sure” (estar certo), “be lucky” (ter sorte), etc.

Ao produzir sua frase, a aluna acabou tomando “lazy” por substantivo e não por adjetivo. Mesmo se a aluna usasse o substantivo correspondente a “lazy” – laziness – e mantivesse a construção com “had”, esta frase provavelmente não seria aceita em “standard English”, em particular, no inglês escolar, além do fato da palavra “laziness” ser estranha para a aluna, que empresta a estrutura sintática do português como um todo. Este padrão – uso de “be + adjetivo” - tem como função aproximar a fala do aluno à construção de um falante nativo que provavelmente entenderia o que o aluno falou, mas repetiria a frase no “standard English”.

Assim, ao ensinarmos uma língua como o inglês, precisamos definir qual será o padrão (embora idealizado) a ser seguido, como mencionados na classificação de Kachru (James, 1998 – c.f. capítulo 2). No contexto em que estes alunos estão inseridos, eles estão expostos ao uso escolar do inglês, ensinado para estrangeiros, e que, neste caso, traz certas exigências em relação à qualidade de suas produções.

Seguindo a lógica deste tipo de construção, a mesma ocorrência foi encontrada em outros contextos, produzidos por alunos diferentes, em situações e estágios diferentes, como no exemplo abaixo:

Nowadays I think that people, they have more preoccupation about nature. (Fábio – A3 - SA)

Atualmente, eu acho que as pessoas (elas) têm mais preocupação com a natureza.

Nowadays I think that people are more worried/preoccupied about nature.

Aqui, o aluno também usa a estrutura “*ter + substantivo*” ao invés de “*be + adjetivo*” em uma das frases de sua redação sobre as mudanças climáticas que estão acontecendo atualmente, suas causas e conseqüências. Este tipo de construção também foi encontrado utilizando-se o verbo fazer, como na frase:

The music “Don’t wanna miss a thing” by Aerosmith made successful because it was the theme of Armageddon. (Eliana – A4 – SA)

A música “Don’t wanna miss a thing” de “Aerosmith” fez sucesso porque era o tema de “Armageddon”.

The song “Don’t wanna miss a thing” by Aerosmith was successful because it was the theme of Armageddon.

Nesta frase, a aluna usa a estrutura “*fazer + adjetivo*” que dificilmente, seria encontrada na fala espontânea de um falante nativo. A ocorrência foi encontrada em um pequeno comentário feito pela aluna: ela deveria escolher uma música que fez sucesso e justificar o fato. A estrutura mais comumente encontrada, neste caso, é “*be*” + adjetivo, assim como acontecia com as construções com o verbo *ter*.

Outro aspecto interessante nesta frase é que podemos notar a interferência da língua materna da aluna quando ela diz ‘*fez sucesso*’, mas também podemos notar a estrutura do inglês com o uso da palavra “*successful*”. Em português diríamos que a música ‘ficou famosa’ ou ‘foi bem sucedida’. A aluna parece oscilar entre as duas, sendo que, em português, temos a estrutura “*verbo + substantivo*”, enquanto que em inglês, a estrutura é “*to be*” + complemento/adjetivo. Poderíamos

dizer que este aspecto da língua possivelmente está em sua zona de desenvolvimento proximal (c.f. Capítulo 1).

Na frase abaixo, que foi encontrada em uma redação da aluna que comparava as crianças brasileiras às britânicas, a aluna usou “born” como verbo no presente, sem considerar a construção com o verbo “to be”:

*They **borned** without have to choose where or when. (Renata – A3 – SA)*

Eles nasceram sem ter que escolher onde ou quando.

*They **were born** without choosing where or when.*

Um aspecto interessante na frase acima é a construção da aluna do verbo *nascer* em inglês. Mesmo tendo sido exposta ao modelo “was/were born”, ela o ignora e utiliza uma construção que lembra o português, com a lógica da formação dos verbos regulares do inglês (terminação em “-ed”). A frase toda parece ter sido construída seguindo-se a lógica do português, assim como as anteriores.

Definida por Brown (1994) como o aspecto que permite interpretar e negociar significados, a competência comunicativa considera a ação de um falante colaborativo, que interpreta a fala do outro e negocia os significados desconhecidos ou não compreendidos. Citada por Brown (1994:227), Savignon afirma que a “competência comunicativa é relativa, não absoluta, e depende da colaboração de todos os participantes envolvidos”.¹ Assim, a aceitação de estruturas deste tipo por falantes nativos ou por falantes de outras línguas que usam o inglês para comunicação depende da compreensão de língua e de comunicação do ouvinte.

¹ As citações, feitas em português, de textos originalmente escritos em inglês foram traduzidas por mim.

Embora estas ocorrências se afastem da estrutura usual do “standard English”, as produções dos alunos seriam compreensíveis para um falante nativo ou para um falante de outra língua mesmo não sendo freqüentes nas produções destes, apesar de causarem estranhamento e poderiam, portanto, não causar a intervenção do falante nativo sobre o que foi dito.

A comunicação e o falante colaborativo devem ser considerados na análise deste tipo de ocorrência, pois representam o “outro” atuando sobre o conhecimento adquirido mesmo quando a estrutura não é usual na língua-alvo. A negociação poderia ser comparada à competência estratégica. A comunicação depende da interação entre as pessoas. É através desta interação que os significados são construídos.

3) *I expect (/) improve my English. (Sandra – I 4 - LC)*

Eu espero (/) melhorar meu inglês.

I expect to improve my English.

Neste exemplo, a aluna deveria responder a pergunta “O que você espera deste curso?” (no original em inglês: “What do you expect from this course? What objectives have you personally settled on?”). Muitas ocorrências deste tipo foram encontradas em produções escritas realizadas em sala de aula ou como lição de casa, por alunos diferentes, em estágios diferentes.

Enquanto em português não precisamos de nenhuma partícula, além da terminação do verbo, para indicar o infinitivo em inglês precisamos usar a partícula “to” antes do verbo.

Nos casos registrados, os alunos omitiram a partícula “to” ao empregar o infinitivo, levando, claramente, para o inglês a estrutura do português, como podemos verificar nos seguintes exemplos:

I totally agree with it. And to prove it, is only necessary (/) make a search about the songs, clothes, restaurants and programs people in non-Western countries prefer. (Eliana – A4 - LC)

Eu concordo totalmente com isso. E para provar, é apenas necessário (/) fazer uma pesquisa sobre as músicas, roupas, restaurantes e programas que as pessoas em países não-ocidentais preferem.

I totally agree with it. And to prove it, it is only necessary to make a research on the songs, clothes, restaurants and programs people in non-Western countries prefer.

Sure, it's good (/) know and enjoy other cultures, but what can't happen is that people from all over the world change their own cultures. (Eliana – A4 - LC)

Claro, é bom (/) conhecer e apreciar outras culturas, mas o que não pode acontecer é que as pessoas do mundo todo mudem suas próprias culturas.

Sure, it's good to know and enjoy other cultures, but what is not acceptable is that people from all over the world change their own cultures/have their cultures changed.

Estas duas frases foram produzidas pela mesma aluna, no mesmo contexto: ela deveria comentar sobre a influência da cultura popular ocidental na cultura de países não-ocidentais.

Podemos notar que, na primeira frase, ela omite a partícula “to” apenas na segunda parte da frase. Na primeira parte, ela poderia ter traduzido o “to” por “para”, enquanto que na segunda parte isto não acontece. A aluna omitiu o “to” no lugar em que não temos a preposição em português.

Em inglês, a partícula “to” pode ter a função de marcador de infinitivo ou de preposição. O falante de português pode encontrar dificuldades para associar palavras que são semanticamente nulas em sua língua materna, porém sintaticamente fundamentais. Assim, a aluna parece interpretar o “to” representando o marcador de infinitivo da mesma maneira que interpreta o “to” como preposição.

Outro aspecto interessante neste último exemplo é a construção “*what can't happen*” (o que não pode acontecer). Esta frase pode ser traduzida palavra por palavra para o português. Neste caso, a aluna provavelmente elaborou a frase na sua língua materna antes de escrevê-la em inglês. Esta construção não é própria da estrutura da língua-alvo e, possivelmente, causaria estranheza e não seria produzida por um falante nativo e, por isso foi mudada na correção. Além de causar estranhamento, um falante nativo dificilmente entenderia o posicionamento da aluna em relação ao assunto, o que seria facilmente identificado na frase em português.

Para aproximar sua construção à estrutura do inglês, a aluna poderia ter dito: “*but it can't result in the change of their own cultures*”, “*but it wouldn't be acceptable if they changed their own cultures*”, “*but what's not fair*”. Se analisarmos a frase como um todo, além da omissão da partícula “to”, podemos notar que a macro estrutura da frase está organizada de acordo com o modelo do português.

Embora a falta da partícula “to” na construção do infinitivo não seja possível segundo as regras da gramática do inglês, este tipo de erro dificilmente traria problemas para a compreensão do ouvinte. Como já comentado anteriormente, o que define se o significado pretendido pelo aluno será compreendido pelo ouvinte é a relação que se estabelece entre ambos.

Este tipo de erro poderia ter sido causado na tentativa da aluna de expressar sua opinião na língua-alvo ou quando, mesmo conhecendo a estrutura apropriada, a aluna construiu sua frase a partir de seu conhecimento lingüístico prévio (funcionamento da língua materna).

Poderíamos analisar esta ocorrência como o processo de construção dos alunos. Parece que em alguns momentos eles recorreriam ao conhecimento da língua materna para compensar a falta de conhecimento de algum elemento da língua-alvo, isto é, seu conhecimento prévio ajudaria na produção de uma nova frase. Outra possibilidade seria que, dependendo do ritmo em que a frase foi produzida (como em exercícios de desenvolvimento da fluência, por exemplo), os alunos recorreriam ao que traria resultados “mais rápidos”, uma vez que utilizariam uma estrutura que já era conhecida (já estava “pronta”).

4) *If you like of seafood, “Kanakauê” restaurant is a good option. (Sandra – A2 – SA)*

Se você gosta de frutos do mar, o restaurante “Kanakauê” é uma boa opção.

If you like (/) seafood, “Kanakauê” restaurant is a good choice/option.

Esta frase foi produzida pela aluna em uma atividade em sala de aula: ela deveria escrever uma carta para uma amiga estrangeira que viria passar as férias no Brasil, sugerindo alguns lugares populares para que a amiga visitasse. O erro no uso da preposição “of” também apareceu em diversos exercícios feitos em casa, por alunos diferentes, em estágios diferentes.

Este caso traz uma expansão para o inglês do significado do “of” em português, traduzido, na maioria das vezes como *da(s)*, *de*, *do(s)*. Embora este seja um erro relacionado ao comportamento lexical da palavra, ela traz implicações para a estrutura sintática da frase. Às vezes, esta expansão não traz problemas para a compreensão do significado, mas em alguns casos, ela não é aceitável.

Podemos notar que a aluna incorporou o funcionamento do verbo *gostar* em português (gostar **de** alguma coisa) ao verbo “like” em inglês. No exemplo acima, encontramos a presença do “of”, significando “de”, colocado em português após verbos transitivos indiretos, antes do objeto. Em inglês, isto não acontece com o verbo “like” (gostar). Foram encontradas diversas ocorrências com o verbo “like”, produzidas por alunos diferentes em outros contextos.

As outras ocorrências com a preposição “of” estão relacionadas a sua tradução (“de”), como na frase abaixo:

If you want, I can help you in the research, we together will find the Brazil through of literature. (Renata – A4 - LC)

Se você quiser, eu posso ajudar você na pesquisa, nós, juntos, vamos descobrir o Brasil através da literatura.

If you wish (want), I can help you with the research; together we will know Brazil through (/) literature.

No exemplo acima, a aluna usou claramente a estrutura do português – através **de** alguma coisa – e escreveu em inglês “through **of** literature”, acrescentando a palavra “of” após a preposição “through”, que não requer complementos deste tipo, assim como o verbo “like”, em inglês. Esta frase foi encontrada no seguinte contexto: ela deveria escrever uma carta a um amigo estrangeiro que adora literatura para recomendar alguns livros que expressassem a cultura brasileira.

O uso da preposição “of” parece ser uma área em que a influência da língua materna está muito presente. Muitas vezes, a diferença entre as preposições é muito

sutil e, por isso, poderia levar os alunos a recorrer ao conhecimento da língua materna como uma fonte segura.

5) *Nowadays (/) is very usual for people to stay at home on their vacation. (Renata – A3 - LC)*

Hoje (/) é muito comum as pessoas ficarem em casa nas suas férias.

Nowadays it is very usual (common) for people to stay at home on their vacation.

O exemplo acima representa uma ocorrência muito freqüente no material analisado. Em português, muitas vezes podemos omitir o sujeito da frase sem prejudicar seu significado. Essa omissão não é possível em inglês. A frase acima foi produzida pela aluna com o objetivo de explicar quais tipos de filme ela indicaria em uma locadora de vídeos – mesmo contexto da primeira ocorrência.

Este tipo de ocorrência foi encontrado em exercícios feitos em sala de aula, escritos e falados e em exercícios feitos em casa por alunos diferentes, em estágios diferentes, além de aparecer nas provas escritas.

Durante as aulas, pude notar que a omissão do “it” ocorria freqüentemente, mas na maioria das vezes os alunos produziam suas frases corretamente. Esta oscilação poderia demonstrar o conflito das línguas, uma vez que os alunos não falam a língua-alvo a maior parte do tempo. A maioria dos alunos só tinha contato com a língua durante o período de aula.

Neste caso, podemos notar a omissão do sujeito sintático e não do sujeito semântico, como acontece em português.

*“The best movie without doubt is a Disney production: ‘Beauty and the Beast’ that tells the parable of a beautiful woman who falls in love with a gentle, noble beast in characteristic style. **Have** an excellent animation and a well-loved story line”. (Renata - A3 - LC)*

*O melhor filme, sem dúvida, é uma produção da Disney: “A Bela e a Fera”, que conta a estória de uma bonita mulher que se apaixona por uma gentil e nobre fera em estilo característico. **Tem** uma excelente animação e uma .*

*“The best movie without doubt is a Disney production: ‘Beauty and the Beast’ that tells the parable of a beautiful woman who falls in love with a gentle, noble beast in characteristic style. **Have** an excellent animation and a well-loved story line”.*

Na frase acima, a aluna estava escrevendo a crítica de um filme (ela poderia escolher uma dentre as várias opções oferecidas pelo livro didático) e iniciou a frase pelo verbo *ter*, portanto poderíamos dizer que a estrutura esperada era *“it has an excellent animation”*. Esta expansão do verbo *ter*, que atribui uma qualidade, não é possível em inglês.

Outro aspecto interessante nesta produção da aluna é a expressão usada por ela para dizer “sem dúvida”: *“without doubt”*. A aluna tem alguns modelos no exercício que a levam a produzir a seqüência da frase e, em alguns momentos, ela faz uma intervenção subjetiva e acaba emprestando a maneira de organizar seu pensamento em português e escrevendo seu comentário.

Além da omissão do sujeito, em vários momentos, os alunos omitiram os objetos dos verbos, como nas frases abaixo:

I like (/) very much. (Márcia – I 4 - LC)

Eu gosto muito (/).

I like it very much.

I don't like (/). (Renata – A2 – PO)

Eu não gosto (/).

I don't like it.

Podemos notar que em português este apagamento físico é possível, mas que em inglês é necessário que o verbo tenha um objeto marcado fisicamente na frase. Esta característica da língua-alvo parece ainda estar em conflito com a língua materna dos alunos, uma vez que esta também é uma estrutura que oscila entre produções corretas e produções incompletas.

6) *What (/) you mean? (Sandra – I 4 - LC)*

O que (/) você quer dizer?

What do you mean?

Na frase acima, a aluna não utilizou o verbo auxiliar para elaborar a pergunta, o que não é permitido no inglês escrito, em sua forma padrão. Em português não precisamos de verbos auxiliares para a elaboração de perguntas. Embora este aspecto não siga a estrutura do “standard English”, este tipo de ocorrência pode ser encontrado em contextos informais e, portanto, pode ser compreendida por outros falantes da língua.

Uma tentativa de explicação para este fato seria a exposição dos alunos ao inglês falado em contextos informais, embora não seja o motivo pelo qual a aluna produziu esta frase. A aluna, possivelmente, não estava monitorando sua produção em relação ao verbo auxiliar, pois ao assistir filmes ou acessar alguma “sala de bate papo” na Internet, ela deve ter tido contato com este tipo de construção e não incorporou em que contexto ela aparece.

A aluna projetou para o inglês a estrutura do português em relação à presença ou ausência de palavras sintaticamente importantes, porém semanticamente nulas para o falante de português. Isto também acontece nas ocorrências citadas anteriormente (ocorrências 3, 4 e 5). No caso da terceira ocorrência, temos a ausência da partícula “to” em português X sua presença em inglês. O mesmo acontece no caso seguinte em relação ao “of” – ausência em inglês X presença em português. Já na quinta ocorrência, temos a presença física do sujeito ou do objeto em inglês X sua ausência física em português.

Em uma aula de inglês, este tipo de produção chamaria a atenção do professor uma vez que ele estaria preocupado em adequar a produção dos alunos ao contexto em que eles estariam utilizando a língua. No caso desta pesquisa, a maioria dos alunos já usava ou pretendia usar seu conhecimento em contextos formais de comunicação, como em seus ambientes de trabalho ou em viagens ao exterior representando as empresas para as quais trabalhavam.

A frase acima foi produzida em um exercício escrito feito em casa pela aluna. Esta ocorrência também foi encontrada em exercícios escritos e orais feitos em sala de aula, embora não muito freqüentemente.

Outro exemplo deste caso é a pergunta abaixo, produzida pela aluna em sala de aula, quando buscava a palavra correspondente a “gestos” em inglês.

How (/) I write “gestos”? (Renata – A2 – PO)

Como (/) eu escrevo “gestos”?

How do I write “gestos”?

Esta pergunta foi produzida em sala de aula, portanto esperava-se que a aluna usasse a forma gramatical adequada a estrutura da frase que estava produzindo.

Assim, podemos notar que os alunos emprestaram a estrutura da formação de perguntas do português para o inglês. Isto poderia ter ocorrido devido à falta de monitoramento dos alunos em relação as suas produções (lapsos) ou devido ao fato da influência da estrutura encontrada em outros contextos (contexto formal x contexto informal) e da não incorporação desta diferença ao conhecimento da aluna.

7) We have received your letter. It is very important and extremely necessary that you take some vaccinations before to travel to Ghana. (Sandra – A1 - LC)

Nós recebemos sua carta. É muito importante e extremamente necessário que você tome algumas vacinas antes de viajar para Ghana.

We received your letter. It is very important and extremely necessary that you take some vaccines before traveling to Ghana.

Este exemplo traz o uso do “-ing” em inglês em oposição ao uso do infinitivo em português. Em inglês após certas palavras usamos a estrutura “- ing”, o que não acontece em português nestes casos.

A frase acima foi produzida pela aluna em um exercício feito em casa no qual ela trabalharia para uma agência de viagens e deveria responder a carta de um cliente para esclarecer suas dúvidas. Ela parece ainda não ter incorporado a diferença desta estrutura em inglês, pois constrói sua frase sem levar em conta este aspecto.

Foram encontradas algumas ocorrências deste tipo, porém em contextos diferentes e com palavras diferentes.

A compreensão desta frase seria possível, apesar de não seguir as regras do “standard English”. Mais uma vez, precisaríamos levar em consideração a relação estabelecida entre os falantes e o contexto da comunicação.

Se o professor seguisse um protocolo de correção, como o apresentado anteriormente nesta pesquisa, classificaria esta ocorrência como errada, sem analisar a hipótese da reação do ouvinte.

Assim como ocorreu no terceiro caso analisado, que também estava relacionado ao uso do infinitivo em inglês, os alunos parecem oscilar entre as duas línguas. No caso desta frase, a aluna usou o “lugar” marcado pelo infinitivo em português e marcou-o como infinitivo em inglês, usando a partícula “to”, ao contrário do que aconteceu no terceiro caso analisado (página 63) – os alunos omitiram a partícula.

Além de omitir a partícula “to”, marcadora do infinitivo, ou usa-la inadequadamente, os alunos também construíram suas frases usando-a corretamente. Este fato mostra que os alunos estão envolvidos em um processo de construção e reconstrução de conhecimento e não apenas transferindo o conhecimento sobre a língua materna para a língua estrangeira. Outro aspecto interessante é que os alunos utilizam, em alguns momentos, o conhecimento da língua materna e, em outros, o conhecimento sobre a língua-alvo, indicando que nem sempre este empréstimo acontece.

O protocolo de correção analisa o fato isolado, sem considerar a produção do aluno como um todo e sem buscar outros aspectos que também poderiam estar envolvidos na análise de uma ocorrência, como os citados anteriormente.

8) *Hot and sunny all the year round, where you can visit **tropicals** jungles and mountains in the north or white sand beaches in the south.* (Cláudio – A4 - LC)

*Quente e ensolarada durante todo o ano, onde você pode visitar florestas **tropicais** e montanhas ao norte ou praias de areia branca ao sul.*

*Hot and sunny all the year round, where you can visit **tropical** jungles and mountains in the north or white sand beaches in the south.*

Este exemplo representa uma série que traz o erro na formação do plural das palavras. Em português, para indicar o plural, na maioria dos casos, acrescentamos “-s” na palavra. Em inglês existem diferentes construções do plural e os adjetivos, como na frase acima, não são pluralizados.

Esta frase foi escrita por um aluno em um exercício que pedia um artigo para uma revista de viagens. O lugar deveria ser escolhido por ele.

Outro aspecto encontrado em relação ao plural foi o caso das palavras consideradas incontáveis em inglês (não são usadas no plural), mas que podem ser pluralizadas em português.

*All those **informations** are in a CD. (Sandra – A2 – SA)*

*Todas aquelas **informações** estão em um CD.*

*All that **information** is on a CD. / All those pieces of information are on a CD.*

Nesta frase, encontrada na prova escrita, a aluna considerou a palavra “informação” como um substantivo contável, como fazemos em português. Em inglês, esta palavra é considerada não-contável e, por isso, não pode ser pluralizada.

Podemos notar, então, uma relação entre a estrutura lingüística da língua materna da aluna e a frase escrita por ela em inglês. É possível que a aluna tenha, primeiramente, formado sua frase em português antes de escrevê-la em inglês.

Outra hipótese seria o fato da aluna estar fazendo um exercício de fluência em sala de aula e, devido à necessidade de “rapidez”, não monitorou sua produção ou recorreu a uma estrutura já conhecida, ou seja, sua língua materna funcionou como conhecimento prévio.

A questão do erro da formação do plural ainda apareceu no uso das palavras que têm plural irregular, como “tooth” (dente) – “teeth” (dentes), “woman” (mulher) – “women” (mulheres). O exemplo abaixo ilustra este caso.

*Frequently the **womans** are more realistic, rational, easier, romantic than **man**. (Fábio – I 4 - LC)*

*Freqüentemente, as **mulheres** são mais realistas, racionais, fáceis, românticas do que os **homens**.*

*Frequently (the) **women** are easier, more realistic, rational and romantic than **men**.*

Outro aspecto que chama a atenção nesta frase é o tipo de construção feita pelo aluno no uso dos comparativos, misturando as palavras que requerem o uso de “more” e as que requerem “-er” no seu final, tornando a compreensão um pouco confusa. Neste caso, o aluno provavelmente não analisou sua frase como um todo. Ele parece ter pensado em cada palavra isoladamente antes de escrevê-la em inglês.

Assim como verificado nas ocorrências anteriores, os alunos também oscilavam entre produções que estão de acordo com o “standard English” e produções inadequadas. Em alguns casos, as produções inadequadas seriam facilmente compreendidas por um falante nativo e, em outros, seria necessário a negociação de significados para que a comunicação fosse bem sucedida.

Nestes casos, a intervenção do professor sobre a produção do aluno é importante. No caso dos lapsos, a intervenção poderia ter como objetivo melhorar o produto imediato e de aumentar a atenção do aluno em relação a este aspecto. No caso de um erro que prejudique a compreensão, o professor poderia recorrer à intervenção informativa (c.f. capítulo 2, página 31) que levaria o aluno a rever sua representação mental da regra, o que melhoraria não só o produto imediato, mas também as futuras produções.

9) *We can see the **style european** all over the world.* (Renata – I 4 - LC)

*Nós podemos ver o **estilo europeu**.*

*We can see the **European style** all over the world.*

No exemplo acima, a ordem das palavras reflete a influência da língua materna dos alunos, uma vez que em português o adjetivo, geralmente, deve ser colocado após o substantivo enquanto que em inglês, o adjetivo deve vir obrigatoriamente antes do substantivo. A aluna escreveu *estilo europeu* (substantivo

+ adjetivo), quando deveria ter feito o oposto, em um exercício no qual ela deveria escrever um artigo, escolhendo um dos três temas apresentados pelo livro: engenharia automotiva, decoração ou arquitetura.

O mesmo tipo de ocorrência foi encontrado em exercícios orais e escritos feitos em sala de aula por alunos diferentes em estágios diferentes.

Odlin (1989) destaca a ordem das palavras como um dos casos possíveis de influência da língua materna. Ele comenta que falantes de uma língua com uma ordem rígida de colocação das palavras cometem menos erros do que um falante de uma língua mais flexível.

Outro exemplo do mesmo caso seria a frase abaixo, encontrada em um artigo do aluno sobre as mudanças climáticas e suas conseqüências:

*One **detail very important** is people's awareness. (Fábio – A3 – SA)*

*Um **detalhe muito importante** é a consciência das pessoas.*

*A/One **very important** detail is people's awareness.*

Além dos erros na ordem das palavras em relação à posição dos adjetivos, foram encontrados outros casos como nesta frase de uma redação do aluno que deveria escolher um dos quatro assuntos sugeridos pelo livro:

*I'm a person that like **very much** fiction and computer magazine. (Bruno – A4 – LC)*

*Eu sou uma pessoa que gosta **muito** de revistas de ficção e de computadores.*

*I'm a person who/that likes fiction and computer magazines **very much**.*

Na frase anterior, o aluno deveria ter colocado o advérbio “very much” no final da frase e não como ocorre em português, logo após o verbo gostar (“like”). A relação entre a estrutura da língua materna e a estrutura da sentença produzida é clara.

Nos três exemplos apresentados, os alunos tinham a opção de escolher sobre qual assunto gostariam de escrever, o que faz com que eles se sintam mais envolvidos com o conteúdo que desejam expressar e, talvez, não monitorem de uma maneira mais consistente a forma (conteúdo X forma).

Assim como nas ocorrências anteriores, podemos verificar que parte das frases segue a lógica da língua-alvo e que a outra parte sofre influência da língua materna dos alunos, que operam as duas ao mesmo tempo.

Portanto, os alunos não utilizam as estruturas já construídas na língua materna o tempo todo. Este conhecimento está em constante interação com as estruturas que estão sendo construídas na língua-alvo e acabam sendo produzidas algumas vezes. Isto não significa que o aluno não conhece a estrutura do “standard English”, o que deve ser considerado pelo professor ao decidir como a correção será feita.

Em uma situação de comunicação autêntica, o falante nativo entenderia o que o aluno quis dizer, mas provavelmente teria algum tipo de reação na tentativa de adequar o que o aluno falou ao “standard English”.

O “feedback” dado pelo professor a uma produção do aluno deveria levar estes aspectos em consideração. Assim, Como citado no segundo capítulo desta pesquisa, o professor estaria mais consciente sobre os aspectos envolvidos no processo de elaboração do aluno e na correção desta produção e poderia trabalhar com o processo de aumento da consciência dos alunos em relação aos mesmos aspectos, o que levaria os alunos a reconstruir e monitorar seu conhecimento.

Considerações Finais

Para analisar as produções dos alunos, esta pesquisa, primeiramente, buscou dados teóricos sobre o contexto em que os alunos estavam inseridos. Em seguida, procurou-se entender o que os erros representam e quais os significados da correção destes erros além da evolução destes conceitos. Após este passo, o processo de coleta das ocorrências foi descrito.

A discussão sobre a visão de língua e sobre a visão de ensino/aprendizagem ajuda a entender que tipos de oportunidades são oferecidas em sala de aula para que os alunos construam seu conhecimento e em qual contexto as ocorrências analisadas foram encontradas. Desta maneira, podemos dizer que os aspectos teóricos apresentados no primeiro capítulo mostram a importância da interação como elemento desencadeador da aprendizagem e que a abordagem comunicativa tem, além da função funcional da língua, a visão interacional, pois seus elementos provocam no aluno a necessidade de interagir com outras pessoas.

No primeiro passo da pesquisa, também foi analisada a função do professor neste processo. Como citado anteriormente, “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, provocando avanços que não aconteceriam espontaneamente (Oliveira, 1999:62). O professor tem o papel de mediador neste processo, é ele quem avalia e dá “feedback” ao aluno, ajudando-o em seu processo de construção.

O segundo capítulo desta pesquisa apresentou várias considerações sobre o erro e sua correção através da análise de perspectivas mais tradicionais e mais modernas do ensino de línguas.

Além da visão construtiva dos erros, os aspectos mais tradicionais sobre eles foram apresentados para que fosse possível entender a evolução deste conceito. A visão tradicional dos erros tenta prevê-los e preveni-los enquanto que a visão construtiva considera-os como parte do processo de aprendizagem. O papel e a forma de atuação do professor na correção dos erros foram analisados.

Molina (2001) afirma que o conceito de *internalização* está intimamente relacionado ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Para ela,

internalização “é uma reconstrução interna de uma operação que já foi externa (...). É um processo de individualização da criança, numa longa série de eventos que garantem seu desenvolvimento real e autônomo” (Molina, 2001:266).

A autora diz que o erro é considerado “uma seqüência da atividade que não é realizada de forma autônoma, mas que necessita do auxílio de quem já a domina adequadamente. Nesse caso, o erro não é o fim e nem o ponto de partida para a aprendizagem, mas parte do caminho a ser percorrido no aprendizado, um caminho mediado, no qual as funções, ao se tornarem autônomas e internalizadas, passam a gerar desenvolvimento” (Molina, 2001:266).

Assim, se retomarmos a análise dos erros apresentados nesta pesquisa, poderemos notar que, em muitas das construções feitas pelos alunos, parte da frase segue a estrutura do inglês e parte da mesma frase segue a estrutura da língua materna dos alunos, o português. Desta maneira, seguindo a afirmação de Molina (2001) seria possível dizer que a parte da frase que segue a estrutura da língua-alvo é a parte do caminho que o aluno já percorreu e que o erro causado pela influência da língua materna é parte do caminho a ser percorrido. Este caminho deve ser mediado pelo professor para que o aluno internalize o aspecto trabalhado e use-o de forma autônoma.

Duas interpretações para o termo *interferência* da língua materna foram descritas no segundo capítulo, tratando mais diretamente do objeto de estudo desta pesquisa. Uma delas está relacionada à visão behaviorista de ensino/aprendizagem, na qual o processo de *interferência* é chamado de *transferência* e tem por objetivo analisar as diferenças e os aspectos similares da língua materna e da língua-alvo para que o professor fosse capaz de antecipar e prevenir a ocorrência dos erros.

Esta visão foi mencionada como ponto de partida para a análise das diferentes interpretações e utilidades do mesmo termo e não reflete a visão de ensino/ aprendizagem, erro e correção presentes nesta pesquisa.

A partir daí, o termo *interferência* foi descrito como a interação entre a língua materna e a língua-alvo, como conhecimento prévio e novo que algumas vezes entram em conflito durante esta interação.

Segundo Silva (2000), vários termos já foram empregados para denominar a influência da língua materna na aquisição de uma língua estrangeira. O termo

transferência foi o usado com mais frequência para indicar a dependência da língua materna. Com a Análise Contrastiva, o termo foi associado à *tradução*. Para o autor, “a tradução, assim como a transferência, passou a expressar mais amplamente a idéia de ‘trocas na língua materna do aprendiz’, não apenas a equivalência total dos termos nas duas línguas” (Silva, 2000:64).

Ao comentar sobre o uso da língua materna pelos alunos em sala de aula, Silva (2000) cita Hutchinson, que afirma que “é um erro pensar na língua materna e na língua-alvo como dois aspectos completamente separados. Os aprendizes, de fato, operam nos dois, passando de um ao outro constantemente, então é perfeitamente natural para os alunos usar a língua materna enquanto trabalham em um produto na língua-alvo” (Silva, 2000:66).

Durante a análise dos erros foi possível constatar esta interação, pois nas ocorrências apresentadas, muitas vezes, pudemos notar que uma parte da produção dos alunos seguia a estrutura do “*standard English*” e a outra não. Isto aconteceu, diversas vezes, na mesma frase, o que mostra que os alunos estavam operando nos dois sistemas ao mesmo tempo ou mudando de um para o outro constantemente.

Este fato pode ser verificado já na primeira ocorrência apresentada na página 54, quando a aluna usa “it’s” como sujeito para o verbo “have”, que estava representando o verbo ter impessoal em português. A aluna estava consciente do fato de que em inglês, a estrutura do verbo impessoal não existe como em português e, então, adaptou sua frase acrescentando um sujeito (“it’s”).

Em muitos momentos, os alunos pareciam estar recorrendo a estruturas já conhecidas para expressar seus pontos de vista na língua-alvo, construindo partes de suas frases, que se traduzidas, palavra por palavra, lembravam a estrutura do português (língua materna dos alunos). Isto pode ser verificado em várias ocorrências como, por exemplo, na segunda (página 58).

Ainda no segundo capítulo desta pesquisa, vários aspectos sobre a *correção* foram apresentados. Diferentes tipos de intervenção e “feedback” foram analisados.

Nascente (2000:302) afirma em seu artigo que os alunos querem ser corrigidos e que a tarefa do professor é “diagnosticar as possíveis causas dos erros e tentar planejar maneiras de oferecer-lhes o tratamento adequado”.

Esta pesquisa procurou investigar os erros causados pela influência da sintaxe do português nas produções dos alunos em inglês e, a partir desta análise, ajudar o processo de reflexão do professor, mostrando que apenas a correção (no sentido de apresentação do modelo no “standard English”) não é suficiente para provocar avanços no conhecimento dos alunos. É necessário que o professor analise o que motivou o erro e, além de oferecer a forma do “standard English”, ofereça um “feedback” de qualidade ao aluno.

No terceiro capítulo desta pesquisa, além da descrição de como ocorreu a coleta do material e da apresentação dos alunos que o produziram, um protocolo de correção e análise de erros foi introduzido.

O protocolo apresentado descreve os passos para que a identificação do erro causado pela influência da língua materna pudesse ser feita. O autor constata esta influência no passo da tradução. Nesta pesquisa, a influência foi identificada na fase da coleta do material e analisada mais detalhadamente no quarto capítulo, considerando a ocorrência de uma forma isolada e dentro da produção do aluno como um todo. Além disso, o contexto em que os alunos produziram o material e a reação do ouvinte também foram analisadas. Outro aspecto analisado foi o possível processo de elaboração do aluno, ou seja, qual foi o processo de construção que originou o erro.

É importante que o professor pense sobre o processo comunicativo ao fornecer o “feedback” ao aluno e também ao analisar sua produção. Este fato também foi discutido na análise do material. Em muitos dos casos apresentados, os erros cometidos pelos alunos poderiam causar estranhamento a um falante nativo, mas seriam compreendidos por eles. Por outro lado, alguns dos erros cometidos pelos alunos devido à influência da sintaxe do português poderiam causar a “quebra” da comunicação, uma vez que as estruturas das línguas são diferentes. Isto pode ser verificado na análise do segundo exemplo da primeira ocorrência (página 56).

Assim, podemos retomar as questões apresentadas na introdução deste trabalho:

- Qual a influência da língua materna (português) na aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês)?

- Alunos de nível avançado estão tão sujeitos a cometer erros causados pela influência da sintaxe do português sobre suas produções em inglês quanto alunos de nível intermediário?

Para tentar responder estas perguntas, precisamos retomar tanto os aspectos teóricos tratados nos dois primeiros capítulos desta pesquisa quanto na apresentação e análise dos erros.

Em relação à primeira pergunta apresentada, podemos dizer que a língua materna dos alunos influencia a produção deles na língua-alvo. Esta influência ocorre, possivelmente, tanto na sintaxe estudada nesta pesquisa, quanto na fonética e no léxico, por exemplo.

Como apresentado no quarto capítulo desta pesquisa – análise e discussão dos erros – a língua materna interage com os conhecimentos da língua-alvo, o que algumas vezes ocasionou ocorrências que não seriam aceitas em “standard English” ou não seriam produzidas por falantes nativos, o que poderia provocar “quebra/interrupção” na comunicação.

Durante a análise dos erros, foi possível observar estruturas da sintaxe do português na produção dos alunos em inglês, o que evidencia a influência ou interferência do conhecimento prévio sobre o novo. Este fato pode ajudar ou dificultar a aprendizagem da nova língua. É provável que os alunos recorram à língua materna como uma estratégia para compensar a falta de conhecimento de algum aspecto da língua-alvo.

Em alguns momentos a interação entre as duas estruturas é muito clara, principalmente naquelas frases que apresentam as duas estruturas ao mesmo tempo. Os alunos alternam produções adequadas ao “standard English” e empréstimos da base da língua materna que está ativa como conhecimento prévio. Outro aspecto observado durante a análise foi que isto acontecia, mesmo tratando-se do mesmo tópico (isto pôde ser observado durante as aulas e na correção e análise dos textos entregues pelos alunos, mas feitos em casa). Algumas frases apresentavam a tradução, palavra por palavra, do português para o inglês e outras apresentavam o empréstimo da maneira como organizamos nosso discurso em português. Isto mostra que seria difícil prever quando e onde estes empréstimos ocorreriam.

Já a segunda pergunta não poderá ser respondida em detalhes nesta pesquisa. Para saber se os alunos de nível intermediário estão tão sujeitos a cometer erros causados pela influência da língua materna quanto alunos de nível avançado, precisaríamos levar em conta as características individuais de aprendizagem dos alunos, seus conhecimentos prévios entre outros aspectos, pois a aprendizagem é uma construção pessoal que começa no plano interpessoal.

Nesta pesquisa, observou-se que todos os alunos cometiam erros devido ao empréstimo da língua materna e que para alguns deles este aspecto estava mais presente, tanto no nível intermediário quanto no nível avançado, enquanto que para outros isto não acontecia com tanta frequência.

Além disso, foi possível notar, na análise das ocorrências, que os alunos estavam frequentando diferentes estágios quando cometeram os erros analisados e que a produção do aluno tinha origem em exercícios diferentes.

Este trabalho não tinha o objetivo de analisar os erros para prever sua ocorrência ou propor uma ação pedagógica. Assim, o objetivo desta pesquisa era analisar uma fonte possível que ocasionaria erros e ajudar o professor a estar mais consciente sobre ela para que sua mediação tivesse melhor qualidade.

O aumento da consciência do professor em relação a como corrigir os erros, buscando não apenas a correção, mas também a análise destas ocorrências poderia oferecer ao professor instrumentos para a preparação de aula e para o aumento da consciência lingüística dos alunos.

No caso do professor, o aumento da consciência aconteceria durante o processo reflexivo de análise da produção dos alunos, durante a aula ou a partir de textos escritos pelos alunos em casa, sem a mediação do professor e de outros alunos. O questionamento que deu origem a esta pesquisa teve início a partir da reflexão sobre a qualidade da produção dos alunos.

Segundo Alarcão (2003:32), “na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de auto-formação e identificação profissional. Costumo dizer que tem que ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva”. Para ela, “uma escola reflexiva é uma

comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação” (Alarcão, 2003:38).

A autora diz que o conceito de professor reflexivo está baseado na “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2003:41). Ela acrescenta que a capacidade reflexiva é inata no ser humano e que necessita de contextos que favoreçam seu desenvolvimento.

Para o professor, a sala de aula e a produção de seus alunos oferecem um contexto rico para o desenvolvimento de pesquisas, reflexão e aprendizagem.

Assim, além de analisar os erros causados pela influência da sintaxe do português na produção em inglês dos alunos, esta pesquisa oferece material para a reflexão e aumento da consciência do professor em relação aos erros de seus alunos, ou seja, se analisássemos que tipo de erros nossos alunos cometem, poderíamos tomar decisões mais conscientes sobre qual “feedback” os beneficiaria mais e qual atitude o professor deveria tomar para atingir seus objetivos.

Outro aspecto analisado nesta pesquisa é que nem sempre os alunos conseguiriam identificar os erros causados pela influência da língua materna, ou seja, a intervenção do professor sobre eles deveria ser um processo mais consciente tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos.

Portanto, através desta pesquisa foi possível investigar um aspecto presente na produção e no processo de aprendizagem de alunos brasileiros, na verdade, mais presente para alguns deles do que para outros. Além disso, vários casos foram analisados e vários processos de elaboração foram investigados.

Esta investigação não proporcionou apenas dados sobre a influência da sintaxe do português sobre a aprendizagem do inglês, mas também proporcionou a reflexão sobre a importância da análise constante da produção dos alunos, o que torna a ação do professor mais consciente.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**, Campinas, SP, Editora Pontes, 1998.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**, Portugal, Porto Editora, 1994.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey, Prentice Hall Regents, 1994.

CASÁVOLA, H. M., CASTORINA, J. A, FERNADEZ, S. LENZI, A. O papel construtivo dos erros na aquisição dos conhecimentos – contribuição para uma teoria das aprendizagens in CASÁVOLTA, H.M. et al, **Psicologia Genética**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CASTRO, S.T.R. Teorias de aquisição/aprendizagem de Segunda língua – língua estrangeira: implicações para a sala de aula. Universidade de Taubaté. **Contexturas**, 3:39-45, 1996.

COLL, C.S. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

COLL, C.S. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo. Editora Ática, 1998.

COLL, C.S. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre. Artmed, 2000.

CRISTOVÃO, V.L.L. Teacher Discourse in L1 in **Proceedings: 5th Braz-Tesol National Convention**. Goiânia, 1996.

DAVIS, C. & OLIVERIA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo. Cortez Editora, 1994.

DEAN, K. D. Errorism – or “When is an error is not an error?” in **Proceedings: 4th Braz-Tesol National Convention**. Ribeirão Preto, 1994.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford. Oxford University Press, 1997.

FABRÍCIO, B.F. Interação e construção de conhecimento na sala de aula de Língua Estrangeira in **Intercâmbio**, vol. VIII, 1999.

FONTANA, R.P.C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas. Editores Associados, 1996.

FRADE, C. Language Awareness in the classroom: helping students understand what they are learning in **Proceedings: 5th Braz-Tesol National Convention**. Goiânia, 1996.

FRADKIN, R. Watch your metalanguage in **ADFL Bulletin** 25, no. 2, 1994: 30-36.

JAMES, C. **Errors in Language Learning and Use – Exploring Error Analysis**. England: Longman, 1998.

KRAMSCH, C. Foreign Languages for a Global Age in **ADFL Bulletin** 25, no. 1, 1993: 5-12.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, L. Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar in MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOITA-LOPES, L.P. Linguagem, Interação e Formação in **Revista de Estudos Pedagógicos**. Brasília; vol. 75; no. 179/180/181;p.p.355-366. MEC, 1994.

MOLINA, A.S. O erro e as práticas pedagógicas: uma análise sociointeracionista in LEITE, S. A. S. **Alfabetização e Letramento - contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Editora Komedi, 2001.

NASCENTE, R.M. Do students want to be corrected? in **Proceedings: 7th Braz-Tesol National Convention**. São Paulo, 2000.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Boston. Heinle & Heinle, 1999.

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

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento - um processo sócio - histórico**. São Paulo. Scipione, 1999.

PACHALSKI, L.J.N. & ROSA, S.H.D. **O feedback do professor no desenvolvimento da autonomia do aluno de Língua Inglesa**. Universidade Católica de Pelotas, 2002.

PARANÁ, J. M. F. A Trip around Methods and Approaches. in **Proceedings: 5th National Braz-Tesol Convention**. Goiânia, 1996.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação** Petrópolis. Editora Vozes, 1999.

RICHARDS, J. PLATT, J. & PLATT, H. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Essex, England: Longman, 1997.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

RIO DE JANEIRO/SME. **Multieducação 2** – proposta. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, 1994.

SHORTALL, T. Conscious and Unconscious Learning in Second Language Teaching in Proceedings: **5th Braz-Tesol National Convention**. Goiânia, 1996.

SILVA, J.M. EFL and the native language taboo in **Proceedings: 7th Braz-Tesol National Convention**. São Paulo, 2000.

THORNBURY, S. Accuracy, fluency and complexity in **English Teaching Professional**. Issue 16: July, 2000.

VANPATTEN, B. Second Language-Acquisition Research and Foreign Language Teaching – Part 2 in **ADFL Bulletin** 23, no. 3, 1992: 23-27.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

WIDDOWSON, H.G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford. Oxford University Press, 1990.

WILLIS, J. **A Framework for Task-based Learning**. England: Longman, 1996.