

O DESENVOLVIMENTO DA INTERLÍNGUA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM INGLÊS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE

THE DEVELOPMENT OF INTERLANGUAGE IN THE LEARNING PROCESS OF WRITING IN ENGLISH IN A BILINGUAL SCHOOL

Lígia Leite

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Janaina Weissheimer

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este estudo visa a investigar o desenvolvimento da Interlíngua escrita em inglês como Língua Adicional (LA) por alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I em uma escola bilíngue da cidade de Natal-RN. Para tanto, a pergunta de pesquisa norteadora deste trabalho foi (a) quais hipóteses podem ser inferidas sobre o desenvolvimento da escrita dos aprendizes bilíngues de inglês como LA? Os 38 participantes foram submetidos a duas etapas de coleta de dados com um intervalo de trinta dias entre elas. As produções dos participantes foram analisadas qualitativamente, incluindo características essencialmente descritivas que buscaram interpretar as etapas do processo de escrita em LA dos aprendizes. Através dessas interpretações foi possível compreender os processos cognitivos centrais da Interlíngua escrita de acordo com os dados gerados pelos aprendizes bilíngues. Autores sugerem que os erros cometidos pelos aprendizes de ambas as línguas mostram-se úteis para que eles verifiquem se suas hipóteses estão certas ou erradas de acordo com a língua que estão testando/aprendendo (SELINKER, 1972; CORDER, 1971). Essa estratégia é importante para a construção da LA e a verificação de erros e acertos, tendo em vista que erros e acertos nada mais são que estratégias para verificar o aprendizado neste terceiro sistema que funciona independentemente do sistema de L1 e também do sistema de LA que está sendo aprendido.

Palavras-Chave: Interlíngua, Bilinguismo, Inglês como Língua Adicional.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the development of written Interlanguage in English as an Additional Language (AL) by students in the 2nd grade of Ensino Fundamental I in a bilingual school in the city of Natal-RN. For this purpose the research questions that guided this study was (a) which hypotheses could be inferred from the writing development of the bilingual learners of English as AL? The 38 learners participated in the two parts of data collection within the thirty days. The productions of the learners were analyzed including the qualitative aspect which comprehended descriptive characteristics that tried to interpret the steps of the acquisition of writing in AL by the learners. Through these interpretations, it was possible to understand the central cognitive processes of written Interlanguage according to the data generated by the learners. Authors suggest that the mistakes made by the learners of both languages are important to verify if their hypotheses are right or wrong in the language they are testing/learning (SELINKER, 1972; CORDER, 1971). This strategy is important for the constitution of AL and the verification of mistakes and successes, considering that these mistakes and successes are useful strategies to check the learning in this third system, that works independently of the L1 and AL that has been acquired.

Keywords: Interlanguage, Bilingualism, English as an Additional Language, Input.

INTRODUÇÃO¹

Que tipos de arranjos e suportes educativos inserem e auxiliam o bilinguismo na rotina de uma criança? Na verdade, o mundo nos leva a outras línguas das formas mais indiretas possíveis. Já não conseguimos identificar alguém que não tenha sido influenciado por uma palavra estrangeira, que não a tenha inserido em seu repertório. Isso acontece com pessoas de qualquer idade, inclusive com crianças.

Em algumas comunidades, por outro lado, o bilinguismo é simplesmente esperado. Em casos assim, a organização social da língua tanto em casa quanto na escola permite que as crianças adquiram um segundo idioma sem transtornos. Em diversos lugares do mundo, a aprendizagem

¹ Este artigo é parte da dissertação de mestrado defendida em Fevereiro de 2013 por mim e orientada pela Profa. Dra. Janaina Weissheimer e os dados reportados aqui são um recorte do trabalho completo.

do inglês pode ser simultânea à da língua local, ou até mesmo inserida antes ou depois, dependendo da quantidade de dialetos que o local ofereça e aos quais a criança será exposta.

Por outro lado, o Brasil, no que se refere a contextos bilíngues, é um país oficialmente monolíngue, apesar da vastidão territorial. Mesmo assim, a inserção de crianças em um contexto escolar bilíngue ainda na primeira infância é um assunto atual e que tem atraído a atenção de pais e educadores, visto que, somente no Ensino Fundamental II as crianças – em sua maioria – têm contato com o aprendizado da segunda língua em termos formais. Portanto, para atender às necessidades de um mundo cada vez mais multilíngue, as escolas privadas têm incorporado a educação bilíngue mais cedo na rotina das crianças.

No estudo reportado neste artigo, propomos a investigação da aquisição da habilidade escrita em inglês como Língua Adicional (doravante LA) – em nível ortográfico – por crianças em contexto bilíngue (ainda em fase de alfabetização). A coleta de dados para esta pesquisa aconteceu durante um mês em uma escola bilíngue na cidade de Natal-RN, com 38 alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I que foram submetidos a duas fases de coleta de dados. Nessa escola, a exposição à LA acontece diariamente porque são oferecidas aulas de inglês cinco vezes por semana, com duração de quarenta e cinco minutos cada.

Para descrevermos o desenvolvimento da IL na aprendizagem da escrita em inglês como LA, consideramos que os diferentes tipos de erros que os aprendizes produzem refletem diferentes estratégias de aprendizagem, bem como a generalização e a influência da língua materna, uma vez que a concepção de IL compreende a aprendizagem independentemente do sucesso ou insucesso que os aprendizes tiveram em suas tentativas na aquisição de uma LA.

1. A concepção do sujeito bilíngue

A partir do século XX ficou mais complexo definir o sujeito bilíngue. Essa noção tornou-se ampla e, portanto, conceituá-la é desafiador (MARCELINO, 2009). Em 1933, Bloomfield definiu o sujeito bilíngue

como alguém que tem controle nativo de duas línguas² (apud HAMERS e BLANC, 2000, p.6). Essa visão remete a um bilíngue ideal e, por sinal, se aproxima bastante da definição apresentada pelo dicionário Longman (2007) que conceitua o sujeito bilíngue como alguém capaz de falar duas línguas igualmente bem³. Já para Zimmer et al (2008), as classificações de bilinguismo variam dependendo das dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e de desenvolvimento que são consideradas como foco de atenção.

Em oposição a Bloomfield (1933), Macnamara (1971, apud HAMERS e BLANC, 2000) propõe que o sujeito bilíngue seja definido como alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar) numa língua diferente da sua L1. Mello (1999), por sua vez, considera como, quando, com quem e para que os bilíngues utilizam suas línguas porque – para essa autora – não é possível conceber o uso da língua excluindo o contexto social e as relações que o aprendiz estabelece com o outro em situações de comunicação.

Como podemos perceber, essas definições incluem pontos de vista distintos, e entre eles há outras definições para o sujeito bilíngue, como a de Grosjean (2003), por exemplo, que não caracteriza esse falante como alguém que usa duas ou mais línguas de formas iguais, mas como um “falante-ouvinte” único que deve ser estudado como tal, e não em comparação a um monolíngue. Os bilíngues, para Grosjean (2003), utilizam duas línguas separadamente ou juntas, para diferentes propósitos, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes, porque as necessidades e usos de duas línguas são geralmente bem diferentes. Além disso, segundo o autor, os bilíngues raramente são totalmente fluentes ou igualmente fluentes em suas duas (ou mais) línguas.

Grosjean (2002) ainda sustenta que os bilíngues se encontram diariamente em situações diversas que os induzem a modos particulares da língua, e essas interferências os levam a se comunicar em sua língua nativa ou em sua LA sem levar em conta o estágio da língua que eles já atingiram, e isso não os caracteriza como “não bilíngues”. Os domínios que eles possuem e suas capacidades de reestruturar a língua os tornam suficientemente

² “Bloomfield’s claim (1933) that a bilingual should possess native-like control of two or more languages”. <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/142>. Acesso em 20 de novembro de 2011. (HAMERS E BLANC, 2000).

³ “Able to speak two languages equally well”.

competentes ao ponto de serem considerados bilíngues. Esses domínios podem ser atestados como resultados de seus comportamentos linguísticos, que são combinações constantes de dinamismos sociais e individuais (MEGALE, 2005).

Assim, para os objetivos deste trabalho e apoiada nas definições de Grosjean, concebemos o sujeito bilíngue como alguém que não precisa de habilidades nativas para se comunicar. Levamos em conta a idade da aquisição (mesmo porque não destinamos essa pesquisa a tratar dos ganhos que a aquisição de uma LA traria a indivíduos adultos), que, para nós, é de grande relevância, visto que esse fator influencia vários aspectos do desenvolvimento dos indivíduos bilíngues, como o linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural. Consideramos, então, que o bilinguismo é um fenômeno multifacetado e, por isso mesmo, entendemos a dificuldade não somente em definir o sujeito bilíngue, mas também em definir o sujeito nativo, já que hoje em dia é raro identificar quem não tenha sido influenciado de alguma maneira por outra língua, como já mencionamos anteriormente.

Dessa forma, analisando aprendizes de 7 anos de idade que começaram a ter contato com uma LA a partir dos 3 anos de idade (em média), os consideraremos, para fins de pesquisa, bilíngues consecutivos. Essa definição foi proposta por Wei (2007) que caracteriza esse grupo como aquele em que a LA passou a ser inserida posteriormente à língua materna.

É importante notar que a definição aqui proposta nos dá suporte para estudar os indivíduos bilíngues desta pesquisa como aprendizes que passaram a ter contato formal com a LA na escola bilíngue, que também participa da análise. Essa definição está diretamente ligada à escolha por defini-los como falantes que não precisam ter as habilidades de nativos porque, mesmo que alguns deles (assim como as demais crianças que compõem o quadro geral da escola) não sejam capazes de produzir estruturas compostas e precisas do ponto de vista gramatical, eles se fazem compreender sem dificuldades oralmente e escrevendo. Além disso, alguns (dependendo do nível de ensino em que estejam) ainda são capazes de ler e, de forma geral, entendem bem o que ouvem.

2. Interlândia - trajetória e descobertas

O objeto de investigação de Selinker (1972) ao cunhar o termo Interlândia foi a aprendizagem independentemente do sucesso ou insucesso que os aprendizes tiveram em suas tentativas na aquisição de uma LA. Às pesquisas anteriores⁴, Selinker (1972) adicionou a ideia de que haveria no cérebro algum arranjo já formulado que seria diferente para a maioria das pessoas e de que não seriam as mesmas estruturas latentes citadas nessas pesquisas; elas, então, coexistiriam. Todavia, Selinker se resguarda ao afirmar que é impossível assegurar que essas estruturas latentes serão totalmente ativadas ou que essas estruturas significativas serão criadas, vistas as individualidades relevantes que fazem parte desse processo.

A definição de Interlândia por Ellis (1995) veio pontuada – em *Understanding Second Language Acquisition* – como um conhecimento sistemático que é independente tanto da L1 quanto da LA do falante. Para esse autor, a interlândia seria um *continuum*, um sistema intermediário que pode ser produzido pelo falante em qualquer estágio do seu desenvolvimento e que é, sobretudo, permeável. Ellis (1995) – baseado em Selinker – define Interlândia como um sistema maleável, flexível e que difere dos demais sistemas justamente devido ao seu alto grau de permeabilidade, ela está em constante mudança. Embora a mudança seja lenta, ela sempre revisa o que foi internalizado para acomodar novas hipóteses da LA; é um processo de revisão constante e extensão de regras.

A Interlândia funciona como um terceiro sistema independente do sistema de L1 e também do sistema de LA que está sendo aprendido, conforme ilustra a figura a seguir:

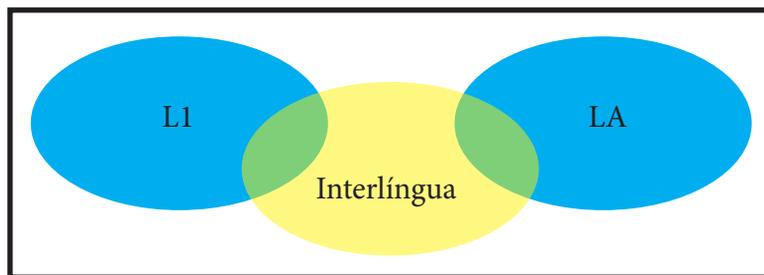


Figura1 – Interlândia

Figura criada pelos pesquisadores

⁴ Sugerimos Lenneberg (1967), Nemser (1971) e Corder (1971) para leituras complementares.

Independentemente da época, a figura 1 tenta representar como a Interlíngua é construída. Desde as primeiras pesquisas de Selinker (1972) - cujo foco era muito mais descritivo que explicativo, esclarece o autor - foi possível ver que esse processo é constituído de construções comuns à língua materna e à LA. O input recebido pelo aprendiz o ajuda a fazer suas construções pessoais e como ele nunca será um falante nativo da língua que está aprendendo, suas produções em LA serão sempre consideradas IL.

Ellis (1995) argumenta que devido ao fato de a aquisição de uma segunda língua despertar o interesse de pesquisadores em muitos pontos diferentes, um dos aspectos observados é o “percurso” que a aquisição faz. Como se houvesse uma ordem fixa para aprender as novas informações de uma outra língua (*natural route*). O autor também ressalta a importância da IL como um conceito-chave para a aquisição de uma LA, uma vez que leva em conta todos os fatores que contribuem para a aprendizagem, sejam eles internos ou externos já que essa construção é **pessoal** e, portanto, **única**. Cada aprendiz é autor deste processo que tem início com a aquisição da segunda língua - e não necessariamente acontece apenas com o aprendizado formal, pois nenhum sujeito está totalmente isento da interferência de um segundo idioma - e não tem fim, uma vez que aprender uma outra língua é uma tarefa inesgotável e que sempre demanda transformar e renovar o que foi aprendido.

Ciente desta transformação, Selinker (1972) propõe que os aprendizes não constroem suas regras no vácuo, eles mudam seus modelos mentais ao adicionar ou excluir informações. Essa reestruturação é constante e reforça a ideia do *continuum*, uma das características mais importantes da IL. Ele também ressalta que a IL é uma construção individual e constantemente reestruturada, e seu nível de complexidade aumenta à medida que a compreensão da LA também aumenta, esse processo é feito de construções comuns à língua materna e à língua que está sendo aprendida.

Selinker (1972) identificou cinco processos cognitivos que considera centrais ao aprendizado da LA, seriam eles: (1) transferência de língua materna⁵, uma vez que a interferência da língua materna existe e a ela deve ser dada a devida importância; (2) transferência de processos de aprendizagem⁶,

⁵ 1st: *Language transfer*

⁶ 2nd: *Transfer-of-training*

a identificação e utilização de regras da língua que está sendo aprendida, (3) estratégias de aprendizado de LA⁷, seria a transferência que o aprendiz faz, o resultado de uma instrução que ele incorporou e internalizou da forma como entendeu; (4) estratégias de comunicação em LA⁸, são o uso dessa nova língua para a comunicação com nativos, e (5) a supergeneralização de conteúdo linguístico de LA⁹, a supergeneralização de regras e aspectos semânticos da LA. Selinker considera que as produções de IL podem estar associadas a mais de um desses fatores.

Esses eventos comportamentais devem estar primeiramente voltados às formas linguísticas das produções de IL desses falantes, e as performances significativas darão credibilidade à estrutura latente psicológica já comentada anteriormente.

Se for possível demonstrar que os processos presentes na IL são resultantes da L1, então eles são transferência de língua; se esses aspectos fossilizáveis forem identificados na transferência de processos de aprendizagem, então será conhecido como procedimentos de formação – o que se relacionaria ao ensino; se eles são identificáveis na abordagem do aprendiz ao material a ser utilizado, então será um caso de estratégia de aprendizado em LA; se for um resultado de uma tentativa do aprendiz em comunicar-se com um falante nativo de sua LA, então será um caso de estratégia de comunicação em LA; e, por fim, se for o resultado de uma generalização clara das regras e aspectos semânticos da LA, então o processo será de generalização de conteúdo linguístico de LA. Selinker reforça que esses são os cinco processos centrais para o aprendizado de uma LA e que cada um leva à fossilização ainda que superficialmente.

Em relação às competências que resultam dos processos cognitivos, Selinker observa que os aprendizes têm tendência a reduzir a LA a subsistemas muito mais simples e que nem todas as estratégias e processos mencionados são conscientes. Selinker (1972) também sugere que existem muitos outros processos além dos cinco mencionados e descritos por ele e retratados aqui nesta pesquisa. Para ele, esses outros processos também contribuiriam de alguma forma para a composição da IL, eles poderiam

⁷ 3rd: *Strategies of second-language learning*

⁸ 4th: *Strategies of second-language communication*

⁹ 5th: *Overgeneralization of TL linguistic material*

ser a pronúncia de cognatos influenciada pela L1 ou de sons específicos da LA que são também influenciados pela língua materna, por exemplo. No tocante à fossilização, Selinker (1972) diz que algumas estruturas linguísticas nunca serão erradicadas da maioria das performances dos aprendizes de LA. O autor compreende que o leitor ou o pesquisador pode se questionar de várias formas sobre o processo através do qual a IL é constituída, ou até mesmo quanto aos itens que são fossilizáveis. Para isso, ele esclarece que sua pesquisa é descritiva e não explicativa. Ele também sugere a hipótese de que os três sistemas linguísticos – L1, IL e LA – são ativados na estrutura psicológica latente sempre que o aprendiz produz sua LA.

3. Metodologia

Nunan (1992) descreve o caráter qualitativo de uma pesquisa quando o foco está na compreensão dos comportamentos humanos a partir da observação do pesquisador; quando lida com dados singulares e está centrada no processo; quando é exploratória, descritiva e voltada para a heurística.

A presente pesquisa é classificada como de caráter qualitativo de acordo com Dörnyei (2007), por incluir características essencialmente descritivas que buscam, para este estudo, levantar hipóteses sobre as etapas que compõem o processo de escrita em LA de crianças que vivenciam suas primeiras produções escritas em inglês incentivadas pela escola. Essas interpretações foram baseadas nas observações de aulas feitas pelas pesquisadoras durante trinta e nos dados gerados pelos testes de produção escrita aplicados em dois momentos, no início e no final da coleta de dados. Nos dois testes, as crianças receberam uma folha com espaço determinado para escreverem seus nomes e as dezesseis palavras que deveriam ser escritas nas linhas já numeradas. A professora explicou que elas deveriam escrever de acordo com o que vissem na gravura apresentada e que seria uma atividade individual.

Durante os trinta dias entre os testes, as palavras foram agrupadas de acordo com conteúdos previamente planejados pela professora para as crianças nesse tempo de observação, e seriam abordadas no material didático, mesmo que nem sempre fosse solicitado aos alunos escrever essas palavras por extenso, visto que era o primeiro ano em contato formal com a

LA escrita. A quantidade de palavras foi definida de acordo com a proposta do material que a instituição utiliza, uma média de sete palavras novas por aula (podendo chegar a 10 em algumas ocasiões) e de acordo com o conteúdo abordado pela professora para que eles não precisassem sair de suas rotinas estabelecidas pelo planejamento.

O número de palavras varia de acordo com o tema de cada encontro. Há um manual que deve ser seguido pelo professor e nele constam o tema de cada aula; os procedimentos que precisam ser feitos antes de a aula começar, como cópias de anexos a serem coloridos e/ou recortados pelas crianças, materiais extraordinários como tesoura, cola ou tipos diferentes de papéis; os procedimentos de toda a aula; as palavras-chave que precisam ser apresentadas naquela lição e as cópias das *worksheets* que as crianças farão. Essas *worksheets* são colecionadas em um fichário individual e formam o portfólio do aluno já que a Escola não adota um livro de inglês.

Para os testes na fase inicial e final da coleta de dados foram selecionadas 16 palavras. Foram utilizadas as mesmas, inclusive na mesma ordem de ocorrência para ambos os testes. Essa quantidade representa exatamente a soma de quatro palavras de cada grupo que foi programado para a pesquisa: formas geométricas, números, objetos de sala de aula e cores.

Através da análise e interpretação desses dados, foi possível mapear e compreender mais claramente a constituição da Interlíngua escrita de acordo com os dados produzidos na escrita dos aprendizes.

Os 38 participantes deste estudo são brasileiros nativos e filhos de brasileiros nativos. Há casos de crianças estrangeiras na escola em questão, mas nenhuma delas está inserida no grupo observado. É importante mencionar que o contato com a LA – majoritariamente – acontece por intermédio da professora. É possível dizer que esses aprendizes podem ter contato com o inglês através de jogos, televisão, música e outros meios, mas o contexto externo à escola é predominantemente de língua materna (doravante L1).

4. As hipóteses inferidas sobre o desenvolvimento da escrita dos aprendizes bilíngues de inglês como língua adicional (LA)

Os dados qualitativos desta pesquisa foram analisados com base

nos Processos Cognitivos Centrais propostos por Selinker (1972) no desenvolvimento da IL, conforme explicitado anteriormente. Considerando que o processo de escrita analisado nesta pesquisa foi o resultado da observação de aprendizes cujo contato com essa produção foi o primeiro, compartilhamos da preocupação de Selinker em esclarecer que esses processos podem não ocorrer isoladamente e que a reestruturação de suas estratégias é constante.

Além disso, entendemos a complexidade de categorizar processos tão coocorrentes de modo que deixo claro o fato de algumas categorias descritas por Selinker (1972) serem muito próximas umas das outras, fator que colabora tanto para reforçar o que ele menciona sobre alguns processos não ocorrerem isoladamente, quanto para a dificuldade em separar categorias tão próximas. Tal dificuldade também foi encontrada ao descrever os processos em português, visto que as estratégias de aprendizagem de LA podem ser semelhantes em alguns pontos às estratégias de comunicação.

Para fins deste estudo foram considerados somente três dos cinco processos mencionados pelo autor: (1) **transferência de língua materna**, pois uma vez que a L1 existe, a ela deve ser dada a devida importância; (2) **transferência de processos de aprendizagem** para fazer referência à identificação e utilização de regras da língua que está sendo aprendida; e (3) **estratégias de aprendizagem de LA**, ao considerar o resultado de uma instrução que o aprendiz internalizou da forma como entendeu. Os dois processos não incluídos da análise foram: (4) **estratégias de comunicação**, porque não houve interação oral entre os aprendizes, somente a forma escrita no nível da ortografia foi analisada; e (5) **supergeneralização de regras**, porque esse é um processo relacionado às regras sintáticas e gramaticais, que não fazem parte do escopo deste estudo.

Além de os processos poderem acontecer concomitantemente, Selinker (1972) reforça a ideia do *continuum* nessa construção individual. Para o autor, não há categorias estanques e o processo de aquisição é infinito. Assim, podemos analisar a escrita dos aprendizes como algo processual, especialmente na fase em que eles estão, pois alguns não chegam ao 2º Ano do Ensino Fundamental I totalmente alfabetizados em L1.

5. Evidências de um sistema contínuo

As tentativas feitas pelos aprendizes no percurso da aprendizagem, ainda que não atinjam a forma-alvo, podem ser consideradas como uma espécie de competência transicional, segundo Nemser (1971) e Corder (1967). Essa transição ou as tentativas aproximadas por parte dos aprendizes podem ser consideradas para efeitos de comunicação tanto quanto aquelas que atingem a forma-alvo, uma vez, que ao tratarmos da aquisição de línguas, devemos considerar as diversas influências externas e internas para cada aprendiz e a permeabilidade da IL.

Podemos, assim, entender os dados coletados a partir da escrita em LA dos participantes deste estudo como dados que levam a um novo sistema linguístico, ao invés de encará-los como um conjunto de erros ou desvios de outro sistema. A partir desse ponto, torna-se mais fácil encontrar marcas de IL nessa produção que também pode ser considerada um sistema aproximado, segundo Corder (1967) e Nemser (1971).

O desenvolvimento da IL escrita pode ser visto nas produções a seguir de uma forma geral. Nesses exemplos é possível perceber que a escrita, distante da forma-alvo na fase inicial da coleta de dados, ficou depois mais próxima desta ou conseguiu até mesmo atingi-la totalmente. A escrita ao final da coleta se aproxima da forma-alvo e, somado a isso – em alguns casos – ela passou a ser feita com letra cursiva, inclusive.

QUADRO 1 – *Evidências de um sistema contínuo*

Fase inicial da coleta	Fase final da coleta
	
	
	
	

A tentativa do aprendizado é o que Selinker (1972) realmente prioriza, qualquer que seja ela, independentemente do sucesso obtido com a aproximação da forma-alvo. O lado processual dessa aquisição é refletido nas representações individuais feitas por cada aprendiz.

Nos exemplos apresentados no Quadro 1, os aprendizes conseguiram desenvolver a escrita a ponto de atingirem a forma-alvo totalmente ou de maneira muito aproximada. Em alguns casos, a escrita inicial sequer se assemelhava ao real objetivo, mas como demonstra a teoria da IL, cujos conceitos trazem à tona a discussão sobre um construto individual, permeável e infinito, podemos considerar possível, para os aprendizes que não atingiram a forma-alvo, o fazerem à medida que continuem em contato com a LA.

Sobre esse *continuum* discutido por Selinker (1972) e evidenciado nos dados deste estudo, é relevante mencionar que não foi explicado ou ensinado, ele foi desenvolvido individualmente à medida que os aprendizes foram expostos e capazes de internalizar e reconstruir o input oferecido. Afinal, o foco – segundo Selinker (1972) deve ser na aprendizagem.

6. Primeiro processo cognitivo: Transferência de língua materna

Parte dos dados relevantes para a aquisição de uma LA advém dos eventos comportamentais dos aprendizes, segundo Selinker (1972). Tais eventos levariam à compreensão de estruturas psicolinguísticas que poderiam esclarecer as situações nas quais o aprendiz tenta representar significados que ele já pode ter construído na LA.

Às tentativas produzidas é preciso acrescentar que as individualidades fazem a diferença, visto que cada aprendiz terá suas próprias dificuldades em lidar com as negociações dos significados e com as novas representações em inglês. Para entender essas novas representações e outras tentativas de significação em LA, tratemos sobre a **transferência de língua materna**, o primeiro processo cognitivo para a análise qualitativa.

Inicialmente é importante recuperar a concepção do sujeito bilíngue para esta pesquisa. Ele foi definido com base em Grosjean (2002) que caracteriza o bilíngue como alguém que não precisa ser constantemente comparado a um monolíngue. O sujeito bilíngue retratado neste estudo não precisa usar as duas línguas de formas iguais nem com as mesmas pessoas.

Para esse sujeito, as línguas têm diferentes propósitos e são usadas em diferentes domínios da vida.

As diversas situações diárias às quais os bilíngues são expostos também contribuem para modos particulares de comunicação, segundo Grosjean (2002). As capacidades de reestruturar a língua e os domínios que os bilíngues possuem, segundo o autor, os tornam competentes a ponto de serem considerados bilíngues. Sem a necessidade de ser semelhante ao nativo e considerando a idade de aquisição da LA, os sujeitos desta pesquisa são bilíngues consecutivos, classificação proposta por Wei (2007) e que também dá suporte à concepção do sujeito para este estudo.

Nos dados coletados, a transferência de L1 esteve presente nas representações de alguns participantes ao escreverem as palavras *rectangle* e *triangle*, por exemplo. Os fonemas finais – /gəl/ – foram representados da mesma forma que a palavra “gol” em português, ainda que grafada com a letra “u” em alguns exemplos, como mostra a tabela a seguir.

QUADRO 2 – Transferência de língua materna – Fonemas /gəl/

Essas construções apresentadas no Quadro 2 podem ser analisadas com base em estudos iniciais sobre IL em que o termo “identificações de Interlíngua” justificaria representações dessa natureza. Elas, em verdade, poderiam ser tanto a identificação de fonemas em L1 quanto em LA, ou poderiam até mesmo representar as relações gramaticais ou semânticas comuns às duas línguas.

Um exemplo bastante semelhante aconteceu com a representação da palavra *sharpener*. O fonema inicial em /'ʃɑrp-nər/ é representado como em L1, tentativa que poderia estar baseada na escrita de palavras como “chuva” ou “choro” em língua materna devido aos fonemas iniciais, conforme o Quadro 3.

QUADRO 3 – *Transferência de língua materna – Fonema /f/*

<u>CHARPNER</u>	<u>CHARPNER</u>
<u>CHARPENER</u>	<u>CHAPELVER</u>

A transferência de uma língua para outra é parte do processo da aquisição de uma LA. Isso pode funcionar inclusive como uma estratégia que tanto contribui para internalização de estruturas, quanto para evitar outras, pois, segundo Selinker (1972), é comum que alguns aprendizes reduzam a LA a sistemas mais simples. O fato é que a influência de uma língua sobre a outra fará com que alguns aprendizes passem mais pela L1 que outros, recorrendo mais à busca pelo conhecimento já construído na língua materna. Essa recorrência acontece devido ao contexto da língua dominante ser majoritário. Dessa forma, devemos pensar sobre a coexistência de representações linguísticas tanto para a L1 quanto para a LA.

Selinker (1972) considera a tentativa do aprendizado, qualquer que seja ela. Fator que, inclusive, antecede a noção de sucesso. Para o autor, o foco deve estar na aprendizagem, somente assim as tentativas em que os aprendizes utilizam para expressar possíveis significados na LA podem ser, de fato, interpretadas como performances significativas.

O Quadro 4, a seguir, mostra outros casos em que também houve influência da L1.

QUADRO 4 – *Transferência de língua materna*

<u>NAINE</u>	<u>Pensauqueise</u>
<u>BLU</u>	<u>GRIN</u>

Em relação ao Quadro 4, é preciso levar em consideração o fato de que as letras “ee” juntas em português não são associadas ao fonema /i/. Podemos pensar que a maturidade e mais tempo de exposição – somadas

à ideia do *continuum* – poderão colaborar para uma escrita mais próxima da forma alvo. Assim como reconhecer que em inglês é preciso escrever um “e” não pronunciado ao final de *square* e *blue*, por exemplo. Todavia, mesmo que o aprendiz ainda não tenha conseguido compreender totalmente como registrar a escrita de *square*, ele foi capaz de reconhecer que inicialmente a palavra é escrita com “squ”, ao contrário da representação de outros, iniciada com “e”, o que retrataria a ainda presente recorrência à L1.

7. Segundo processo cognitivo: Transferência de processos de aprendizagem

A teoria da Interlíngua propõe um sistema independente tanto da L1 quanto da LA, e que, ao mesmo tempo, tem traços de ambas as línguas. Na tentativa de representar a ideia desse terceiro sistema, apresentamos a figura 1 novamente (adaptada para conter a produção dos aprendizes) para mostrar que, apesar da influência dos dois sistemas, a Interlíngua é um terceiro com certo nível de independência devido às reestruturações que acontecem constantemente. Além disso, a Interlíngua é caracterizada também por sua permeabilidade, e influências internas e externas contribuem para sua constante reformulação, visto que é um sistema contínuo, flexível e transitório.

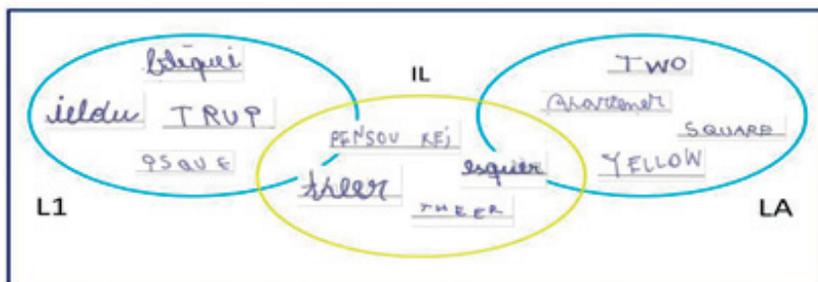


Figura 2 – Adaptação feita pelos pesquisadores da figura de Interlíngua

Tomando por base a representação da Figura 1 reiteramos que a IL é um sistema intermediário que pode ser produzido pelo aprendiz em qualquer fase do seu desenvolvimento. Ela constitui um sistema permeável, maleável, flexível e que difere dos demais sistemas porque está em constante mudança. Por isso, esclarecemos que as escritas representadas no espaço

destinado à IL na Figura 2 podem passar por modificações à medida que os aprendizes se desenvolvem e têm contato com diferentes formas de input, podendo, inclusive, atingir a forma-alvo. Todavia, por ora, elas satisfazem os anseios desse estudo porque são os únicos dados disponíveis que cabem à observação e relacionados à teoria.

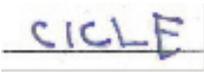
Da mesma forma que esses registros podem atingir a forma-alvo, mas não a tempo de serem representados nesta pesquisa, as escritas que ocupam o espaço da L1 não devem ser vistas como erradas por motivos já discutidos anteriormente neste mesmo capítulo. A aprendizagem é, sobretudo, processual e os aprendizes terão oportunidades futuras de revisar o que internalizam para acomodar novas hipóteses.

Devido à interseção que a Interlíngua representa, os aprendizes mudam seus modelos mentais ao adicionarem ou excluírem informações em seus enunciados. Essa reestruturação é constante e dá à Interlíngua uma de suas características mais importantes, a de *continuum*, cujo nível de complexidade aumenta à medida que a compreensão da LA também aumenta.

Para a produção da Interlíngua, Selinker (1972) propõe que ela é construída à medida que o aprendiz faz suas construções pessoais baseado no input que recebe, e através do que conhece da L1, mas também é baseada em processos que não estão relacionados à L1, que dizem respeito ao próprio sistema da LA. Com a exposição constante e sistemática à LA, esse novo sistema pode ficar cada vez mais independente e ter suas representações menos baseadas na língua materna.

Os exemplos a seguir retratam a escrita mais próxima da LA e a compreensão de regras que não fazem parte da L1.

QUADRO 5 – *Transferência de processos de aprendizagem*





Em se tratando da **transferência dos processos de aprendizagem** – o segundo processo cognitivo considerado nesta análise – foi possível visualizar que alguns aprendizes se aproximaram bastante da forma-alvo ao compreenderem a nova estrutura que compõe a parte final da palavra *circle*, por exemplo. Essas tentativas apresentadas no Quadro 5 talvez não teriam sido as mesmas se tivessem sido propostas a aprendizes cuja L1 fosse diferente do português do Brasil. Isso porque essa produção de IL constitui um conjunto diferente dos sistemas originais da LA e da L1.

Embora as palavras não estejam representadas de acordo com a forma-alvo, elas também não foram representadas em L1, como nos exemplos citados para a análise do primeiro processo na seção *Transferência da língua materna*. Isso pode ser entendido como uma consequência natural do processo de construir a IL. Proporcionalmente à exposição do aprendiz ao input, ele se distancia da língua materna e consegue se aproximar mais da LA testando hipóteses específicas do sistema-alvo.

As representações da transferência dos processos de aprendizagem exemplificam que parte do input foi transformada em *intake*; houve aprendizagem. É provável que as reestruturações naturais, características do desenvolvimento da IL, permitam aos aprendizes atingir a forma-alvo.

Ressaltamos ainda que as produções desses aprendizes refletem mais uma das características da IL: um conjunto de conhecimento sistemático. Na verdade, mesmo que a produção escrita esteja distante ou se aproxime pouco da forma-alvo, ela está percorrendo o caminho correto da aquisição – que se assemelha ao caminho da aquisição da L1 – e requer, além de revisão constante, extensão das regras. Além disso, é preciso aceitar que a mudança pode ser lenta e devido a IL ser um sistema intermediário entre a L1 e a LA, é possível que as modificações na produção escrita não sejam em todos os aspectos e seja preciso um pouco mais de tempo para que ela atinja a forma-alvo.

Por fim, vejamos a seguir o último processo cognitivo descrito por Selinker a ser analisado com relação aos dados deste estudo: as estratégias de aprendizagem.

8. Terceiro processo cognitivo: Estratégias de aprendizagem

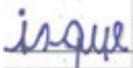
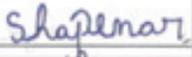
O terceiro e último processo cognitivo considerado para a análise

qualitativa deste estudo trata das **estratégias de aprendizagem da LA**. Também parte de uma construção pessoal e única e retratamos aqui o resultado de uma instrução que o aprendiz internalizou da forma como compreendeu.

Selinker (1972) e Ellis (1995), posteriormente, concordam que nenhum sujeito está totalmente isento da interferência de outra língua e que as regras da língua aprendida não são construídas no vácuo. Os aprendizes mudam seus modelos mentais ao adicionar e excluir informações; por isso, a IL é um processo contínuo e individual. Essa reestruturação constante e uma maior compreensão da LA contribuem para o aumento da complexidade da IL.

Como exemplos de estratégias de aprendizagem da LA, vemos tentativas diversas dos aprendizes ao darem sentido à escrita que produzem, conforme o Quadro 6.

QUADRO 6 – *Estratégias de aprendizagem*

O Quadro 6 apresenta a forma escrita que provavelmente traduz o que o aprendiz pode ter pronunciado antes de escrever, já que a forma oral pode estar mais presente na escrita devido à faixa etária dos participantes. Salientamos que isso é somente uma especulação, visto que não houve a realização de protocolo oral com os aprendizes desta pesquisa para constatar a presença da fala sobre a escrita. Todavia, precisamos entender que a elaboração desse terceiro sistema – IL – é uma construção permeada de traços tanto da L1 quanto da LA. Esses traços comuns podem contribuir para que o aprendiz represente características do som em sua escrita e, ao longo do seu desenvolvimento, ele poderá ser capaz de produzir ajustes fonológicos que poderão ser transmitidos a essa escrita.

Essas representações compõem o contínuo único que é a IL, sempre permeada pela língua materna e a LA. Para que aquela continue no ciclo de reformulação é preciso compreender que o erro tem um papel muito importante na aprendizagem. É ele que fará o aprendiz compreender a necessidade da reformulação até que os enunciados fiquem cada vez mais próximos da forma alvo.

O erro é importante para que o aprendiz verifique se suas hipóteses estão corretas ou não. O lado mais problemático em lidar com erro pode estar em encará-lo como algo negativo ou a ser evitado. O modo como a repreensão é feita pode desestimular o aprendiz e, possivelmente, bloquear a testagem de novas hipóteses. Assim, cada tentativa deve ser vista positivamente e o retorno ao aluno – ainda que a tentativa tenha sido distante da forma-alvo – deve ser dado como incentivo à próxima produção. Abordar o erro sem repreendê-lo é encarar cada tentativa como uma possibilidade de compreensão e entender que – de alguma forma – aquela produção faz sentido porque foi feita no intuito de estabelecer comunicação e interagir.

Essa compreensão, no entanto, é desenvolvida através das estratégias de aprendizagem (SELINKER, 1972) que podem refletir diferentes tipos de erros do aprendiz e, por isso, devemos considerar a tentativa de realizar a estrutura desejada em LA que pode ser reformulada, inclusive, ou como uma maneira de simplificar o aprendizado ao ignorar modelos gramaticais, por exemplo. O importante em sala de aula – ou no caso do professor – nessa situação, é não considerar o lado negativo do erro e não vê-lo como uma estrutura totalmente oposta ao acerto, como os behavioristas apontavam.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo reporta um estudo conduzido com o intuito de investigar o desenvolvimento da Interlíngua escrita em Inglês como Língua Adicional (LA) por alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I em uma Escola Bilíngue da cidade de Natal-RN. Foi realizada uma análise qualitativa cuja intenção foi investigar que hipóteses podem ser inferidas sobre o desenvolvimento da escrita dos aprendizes bilíngues de Inglês como LA.

Vimos os cinco processos cognitivos centrais – propostos por Selinker (1972) – presentes no desenvolvimento da Interlíngua escrita de

aprendizes bilíngues – dos quais somente três foram considerados para a análise qualitativa desta pesquisa, foram eles: transferência de língua materna, transferência de processos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem de LA.

Em relação às implicações pedagógicas que podem ser inferidas deste estudo, encarar o erro como uma estratégia de aprendizagem parece ser tão positivo quanto perceber que a qualidade do input pode contribuir para a aprendizagem. A variação do que é oferecido aos alunos em sala de aula merece ser vista pelos professores como uma forma de enriquecer a rotina de ensino-aprendizagem.

Seria positivo se o professor incorporasse mais a suas práticas pedagógicas a escrita processual, pois assim os exercícios e as tentativas de escrita contribuiriam com a aprendizagem, visto que o sistema de atenção é limitado. Na tentativa de representar a fala ao escrever e, por vezes, não atingindo a forma-alvo, seria de grande valia que a escola fizesse suas intervenções com o intuito de reformular a oferta do input e/ou aumentar o nível de percepção de seus aprendizes sobre o que eles fazem.

Embora os dados deste estudo tenham nos permitido compreender melhor o desenvolvimento da Interlíngua, há algumas limitações a serem consideradas. Uma delas foi o curto tempo entre as duas fases de coleta de dados. Acreditamos que os resultados poderiam ser mais expressivos se o intervalo tivesse sido maior que trinta dias. Este ponto pode ser revisto para futuras pesquisas e, por ora, caracteriza uma limitação deste estudo. Seria interessante observar os aprendizes de forma mais longitudinal no intuito de obter resultados que nos levassem a investigar a fossilização e a importância do papel do erro, por exemplo. Afinal, o erro sendo compreendido como parte da aprendizagem e parte do processo de reestruturação do que está sendo aprendido, é inseri-lo na perspectiva de um *continuum* também.

Por fim, entendemos que o desenvolvimento da IL é certamente mais amplo do que representamos aqui, especialmente porque ele ocorre em outras áreas que não mencionamos neste trabalho como, por exemplo, a fonética, a sintática, a semântica, etc. Aqui fizemos somente um recorte desse processo, a respeito da escrita ortográfica. Mesmo assim, acreditamos que os dados aqui reportados nos permitem contribuir para com a discussão acerca do desenvolvimento da Interlíngua em crianças iniciando sua vida com a escrita em um contexto bilíngue.

REFERÊNCIAS

- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: 1933. chapt. 5.
- CORDER, S. Pit. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* V: p. 161-169, 1967.
- _____. Idiosyncratic dialects ad errors analysis. *International Review of Applied Linguistics* IX: 149-159, 1971.
- DÖRNYEI, Zóltan. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 2007.
- ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1995.
- GROSJEAN, François. Interview. *The Bilingual Family Newsletter*, 19 (4), 4-7; 20 (1), 1-7. 2003.
- HAMERS, Josiane F; BLANC, Michel. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- LONGMAN. *Dicionário Longman para Estudantes Brasileiros*. Português-Inglês/ Inglês- Português. 2. ed. Atualizado com as novas regras de Ortografia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2007.
- MACNAMARA, John; KUSHNIR, Seymour. L. Linguistic Independence of Bilinguals: The input switch. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 1997.p. 480-487, 1971.
- MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-S, v. XIX, p. 1-22, 2009. ISSN 1806-275x.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngüe: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, Ano 3, n. 5, 2005. Disponível em: <www.revelhp.cjb.net>. Acesso em: 5 abr. 2011.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito. *O falar bilíngüe*. Editora UFG, 1999.

NEMSER, William. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, IX, p. 115-123, 1971.

NUNAN, David. *Research methods in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209- 232, 1972.

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. In: WEI, Li. *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2007. 541 p.

ZIMMER, Márcia; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lílian. Do bilinguismo ao multilinguismo: interseções entre a psicolinguística e a neurolinguística. *ReVEL*, v. 6, n. 11, ago. 2008. ISSN 1678-8931. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 05 mai. 2011.