

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

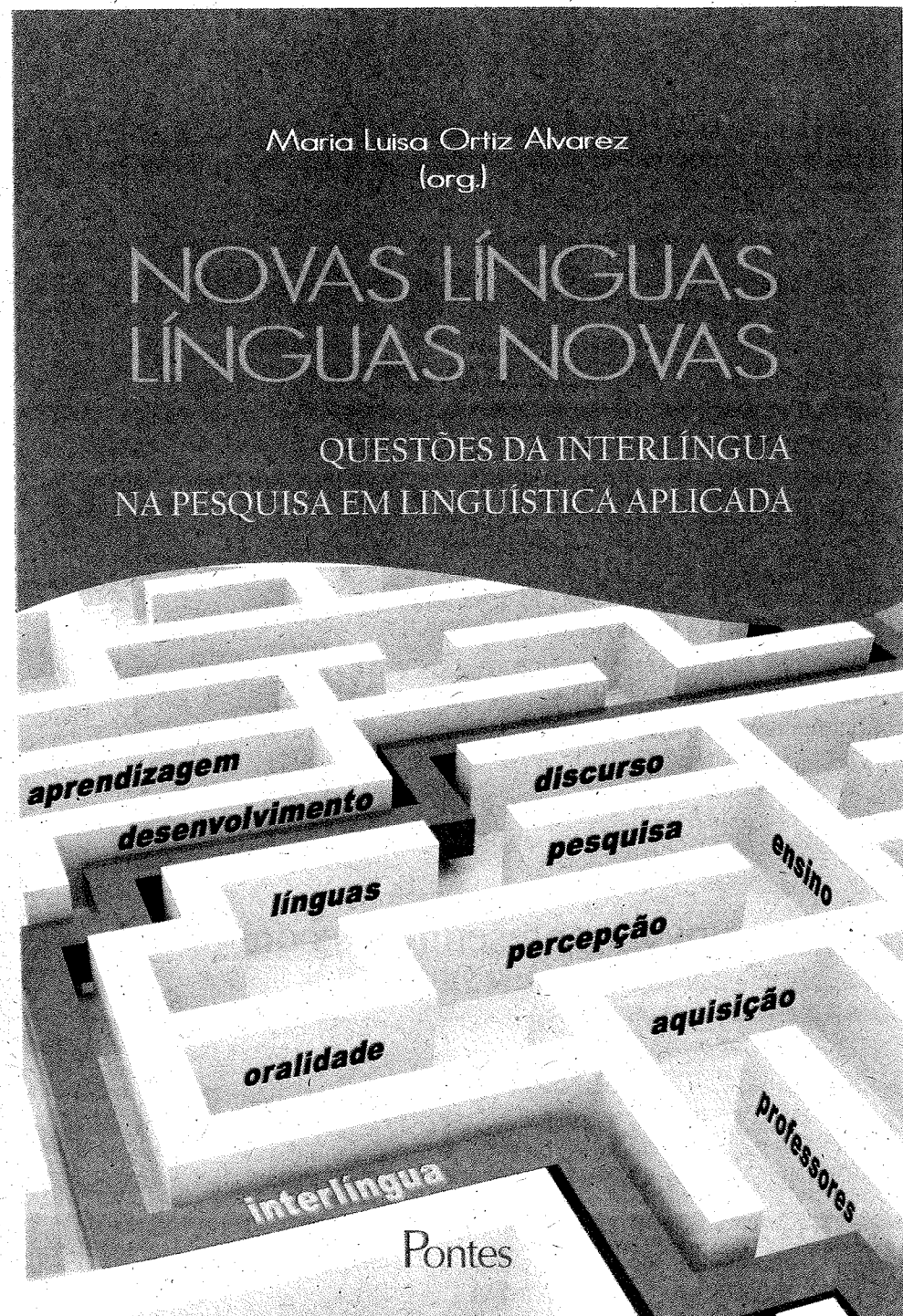
Alvarez, Mariá Luisa Ortiz.  
Novas línguas/líguas novas - Questões da interlíngua na pesquisa  
em linguística aplicada / Maria Luisa Ortiz Alvarez  
Campinas, SP : Pontes Editores, 2012.

Bibliografia.  
ISBN 978-85-7113-404-1

1. Ensino de línguas - interlíguas 2. Linguística aplicada  
3. Comunicação I. Título.

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Ensino de línguas - interlíguas - 407  
2. Linguística aplicada - 418  
3. Comunicação - 407



## LÍNGUAS PRÓXIMAS E INTERLÍNGUA

Maria Luisa Ortiz Alvarez  
(Universidade de Brasília - UnB)

*Podemos realmente compreender o que significa falar uma língua sendo monolíngues, ou seja falando somente a nossa língua materna?*

Hawkins, E. (1987)

*Conhecer apenas a língua materna nos impede de ver a riqueza que existe nos demais além de criar facilmente uma fé cega em nossa própria superioridade, perigo que pode ser mortal ao longo da produção de toda forma de atividade científica, artística ou intelectual em geral.*

Pablo Dominguez (1998)

### Introdução

Segundo Almeida Filho (1995, p.19), línguas muito próximas levam o aprendiz a viver numa zona de facilidade enganosa proporcionada pelas percepções dos aprendizes. Nessa proximidade, há vantagens, caso sejam combinadas à capacidade de risco, segurança e extroversão, sem as quais espera-se a ocorrência de tentativas de obtenção de fluência e de disponibilidade vocabular, o aparente meio-sucesso leva ao estacionamento desta interlíngua denominada portunhol. Para esse autor, portunhol é a produção linguística intermediária de um falante de espanhol ao tentar falar português, já o espanhol seria o inverso desta; ou ainda, segundo Colin Rodea (1990), é a expressão mais imediata do contato entre as línguas portuguesa e espanhola.

A facilidade enganosa a que se refere Almeida Filho (1995, p. 15) encontra-se na teoria de aquisição de língua expressa pela hipótese da análise contrastiva. A versão forte dessa hipótese sustenta que toda diferença entre os sistemas linguísticos traduz-se em dificuldade de aprendizagem. Essa diferença seria diretamente proporcional ao grau de interferência da língua materna sobre a língua-alvo em construção.

Grannier (1998, p.2) diz que “uma maior ou menor facilidade na aquisição do português está relacionada a uma maior ou menor possibilidade de transferência de unidades significativas do Conhecimento Linguístico Anterior do Aprendiz (CLAA)”. Segundo a autora, sabe-se que o CLAA corresponde, na maioria das vezes, à língua materna do aprendiz. E inclusive quando o aluno tem um CLAA ampliado, a sua LM é o fator mais atuante na transferência para uma nova língua, salvo poucas exceções.

Perante essa situação, nos últimos anos muitos pesquisadores da área de Linguística Aplicada têm se dedicado a realizar estudos com relação à interlíngua baseados nas pesquisas sobre a análise contrastiva e a análise de erros.

Em relação ao ensino de línguas, especificamente, português ou espanhol não podemos esquecer que a proximidade entre ambas cria o que nós chamamos de benefício no início da aprendizagem, mas que nos estágios mais avançados torna-se uma dificuldade. Isso acontece porque a proximidade e semelhança decorrente contribuem para uma compreensão inicial que pode desinibir o aluno na etapa inicial colocando-o como falso iniciante. Mais tarde, quando o nível de complexidade aumenta, a tendência é cometer erros que podem se tornar fossilizáveis dentro da interlíngua criada pelo aprendiz.

O objetivo deste trabalho é apresentar como as pesquisas mais recentes mostram o grau de desenvolvimento dos estudos com relação a este aspecto. Destacamos que para o ensino de línguas próximas como o português e o espanhol esse tema se reveste de uma grande importância, pois quando a influência da LM se torna negativa pode levar o indivíduo a cometer erros muitas vezes graves que podem provocar mal-entendidos.

Para Vandresen (1988, p. 77), a interferência é manifestada através de desvios na língua estrangeira estudada, por influência da língua materna do aprendiz. Ou seja, o aprendiz tende a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos, (acrescentamos a estes os traços semânticos) da língua estrangeira pelos da língua materna. Assim, o grau de diferença que há entre as duas estruturas tornar-se-á um instrumento facilitador ou dificultador da aprendizagem de uma língua estrangeira. As pesquisas científicas atuais indicam que o problema das interferências é maior, quanto mais próximas forem as duas línguas, como é o caso do português e do espanhol.

Para Oller e Ziahosseiny (1970), a interferência pode ser ainda maior quando o que vai ser aprendido é mais semelhante ao já aprendido, do que quando o que vai ser aprendido é totalmente novo e não tem relação com

conhecimentos anteriores. É, justamente, o que pode ocorrer com o aprendiz do espanhol cuja língua materna é o português, ou seja, a semelhança entre o português e o espanhol provoca, nos aprendizes, constatações e sentimentos contraditórios, pois a aprendizagem tanto pode ser em parte facilitada por esta semelhança, como também pode se tornar complicada pela ausência de claros definidores de aspectos dessa nova língua, isto é, da língua-alvo. Portanto, a visão dos aprendizes, tanto do português como do espanhol, precisa ser trabalhada a fim de que as distorções sejam evitadas e as singularidades de cada língua sejam respeitadas.

Sobre essas mesmas questões, Ferreira (1995, p. 40) afirma que “devido à proximidade tipológica entre as línguas (português e espanhol) existe o mito da facilidade. No entanto, se por um lado, a semelhança facilita o entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência negativa e eventualmente de fossilização”.

A Análise de Erros, por sua vez, mantém que é necessário observar a existência de erros ou dificuldades para depois empregar estudos contrastivos que expliquem tais desvios da norma. Embora muito criticada, Schmitz (1991) enfatiza a importância desta no sentido de conscientizar tanto os aprendizes com relação às diferenças entre os dois sistemas linguísticos, quanto ao professor na preparação do material didático, diferentemente do sentido behaviorista de prever que todos os erros são decorrentes da interferência da língua materna. É, pois, nesse sentido inicial que observamos a importância de estudos contrastivos entre essas línguas para o nosso trabalho na sala de aula, e não simplesmente prever os erros os quais denominaremos de inadequações, apenas como decorrência da interferência da LM.

No final da década de 1960 e começo de 1970 deixou de se considerar o aprendiz como um produtor de linguagem imperfeita, repleta de erros. O aprendiz passou a ser considerado um ser criativo que processa sua aprendizagem através de estágios de aquisição lógicos e sistemáticos. Assim, os erros produzidos ganham um novo status, uma vez que passam a ser analisados como um processo gradual de tentativa que permite ao aluno testar hipóteses, estabelecer aproximações do sistema usado por nativos e criar um sistema linguístico legítimo.

Cabe agora provar que isso de fato ocorre à luz desses fatos presentes em nossa língua. Ou seja, detectar quais fenômenos poderiam aproximar a gramática não nativa da gramática do português brasileiro que confirmam a sua influência nesse processo de aquisição do espanhol. Ao considerarmos

que a interlíngua é um sistema aproximativo pelo qual o aprendiz vai formulando hipóteses sobre a língua-alvo, devemos procurar observar também que fatos aproximam sua gramática da gramática da língua que está sendo adquirida.

O fenômeno da transferência na aquisição de uma segunda língua (visto nas suas duas modalidades, transferência positiva quando a influência de L1 sobre a L2 ajuda, é benéfica, ou a transferência negativa ou interferência quando leva a erros) tem sido um tema muito discutido. Hoje em dia a transferência é reconhecida como um fenômeno não totalmente compreendido que é provocado por múltiplos fatores que interatuam entre si. O ponto de discussão já não existe, senão a tarefa é descobrir quando e por que se produz a transferência.

### 1. A transferência

Entende-se por transferência o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquiridas previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2.

Na tentativa de formular uma teoria que explicasse a interiorização e aquisição da L2 muitos estudiosos dedicaram-se à análise da transferência, da interferência, da interlíngua e da fossilização. Surgiram várias tendências, umas de corte condutivista, outra cognitivista, sem contar os seguidores da teoria chomskyana com relação à Gramática Universal (KEAN, 1986, WHITE, 1992, ELLIS, 1994; GASS & SELINKER, 1994, dentre outros).

Selinker, Swain e Dumas (1975) especificaram quatro elementos característicos das ILs: estabilização, inteligibilidade mútua, reincidência de erros e sistematicidade. Porém, Adjemian (1976) não acredita que essas quatro características sejam as mais evidentes. O autor considera apenas dois elementos típicos das ILs: a permeabilidade (isto é, as ILs permitem a penetração de regras da língua materna, ou generalizações impróprias de regras da língua-alvo, e a reincidência (isto é, a reaparição regular de itens fossilizados).

Os estudos teóricos e empíricos publicados com relação a esse tema podem ser divididos em três etapas descritas a seguir.

### a) Hipótese da Análise Contrastiva

Nos anos de 1950 a teorização sobre a transferência associa-se à hipótese da Análise Contrastiva (doravante AC) em que a transferência tem um papel onipresente dentro da aprendizagem de línguas chegando-se a sugerir que o quê se aprende e como se aprende depende, em última instância, da influência da L1. Seus principais representantes (entre outros) foram C. Fries (1945), Weinreich (1953) e R. Lado (1957). Este último sintetizou as ideias já existentes sobre este método e desenvolveu uma metodologia para a AC. A hipótese que fundamenta esse modelo de análise é a de que todos os erros podem ser prognosticados, ou seja, pré-determinados, se identificamos as diferenças léxicas, fonéticas, morfológicas e sintáticas que existem entre a língua meta e a língua materna do aprendiz.

Desse modo, fez-se eco da teoria condutivista que postulava que ao aprender uma L2, o indivíduo tende a transferir as formas e significados da L1 e que as dificuldades ou facilidades de aprender uma língua são consequência direta das diferenças e/ou semelhanças existentes entre a L1 e a L2. Se existir semelhanças, o aprendiz poderá transferir as estruturas linguísticas e padrões culturais de sua L1 ao interagir com falantes nativos da L2, ou seja, se deduz que a aparição da transferência decorra de fatores externos ao aprendiz.

Nas discussões sobre a validade da hipótese da AC, surgiram duas versões para esse modelo; uma inicial denominada forte, a priori ou preditiva e outra posterior denominada fraca, a posteriori, explicativa ou moderada. Para os teóricos da versão a priori da Análise Contrastiva, a primeira e única causa das dificuldades e dos erros na aprendizagem de uma língua estrangeira era a transferência das estruturas da língua materna à língua que se estava aprendendo. Partia-se do princípio de que a facilidade ou a dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua (L2) resultariam da semelhança ou diferença entre a Língua Materna (doravante LM) e a língua estrangeira (LE). Essa transferência seria negativa (também chamada interferência) quando as estruturas comparadas (língua estrangeira e a língua meta) fossem diferentes e seria positiva (ou de facilitação) quando as estruturas comparadas se parecem entre si. De acordo com James (1998, p. 180):

O X da questão da hipótese da Análise Contrastiva é que elementos que são 'similares' na língua materna (L1) e na língua estrangeira (FL) serão mais fáceis de aprender do que aqueles que são diferentes: no primeiro caso, os aprendizes se beneficiam da transferência

positiva da língua-mãe, no segundo eles são atrapalhados pela transferência negativa ou interferência. (1998, p. 180)

Na Análise Contrastiva, o erro é visto como um desvio da norma da língua meta; é um elemento intolerável, pois, pode gerar hábitos incorretos. Na Análise Contrastiva, o erro é visto como um desvio da norma da língua meta; é um elemento intolerável, pois, pode gerar hábitos incorretos.

## 2. Posição minimalista

Negava e/ou limitava ao mínimo qualquer possível influência da L1 na interiorização do novo sistema linguístico. Destacam-se entre os representantes Newmark & Raibel (1968). Segundo estes autores, o aprendiz recorre a L1 quando seus recursos da L2 não lhe permitem levar adiante seus propósitos comunicativos (aqui a transferência seria uma estratégia de uso da língua). Corder (1967) Selinker (1972), Nemser (1971) defendem que o aprendiz cria um sistema linguístico próprio (sua interlíngua) mediante processos similares e idênticos (Hipótese da Construção Criativa, v. Sharwood Smith, 1994). Não cabia continuar acreditando numa aprendizagem linguística em termos de aquisição de hábitos.

A análise de erros pode revelar diferenças significativas entre a produção linguística de uma L2 e a do falante nativo da mesma língua (SANTOS, 1998). Também certos tipos de erros são comuns na aquisição de uma L2, não importando qual a L1 do aprendiz. Esses erros são indicadores de processos desenvolvimentais encontrados na aquisição tanto da língua L1 quando da L2.

Na década de setenta, a AC sofreu muitas críticas, perdendo a sua credibilidade, já que as pesquisas de Dulay e Burt (1972), Dulay, Burt e Krashen (1982) negam a hipótese de que a LM fosse o único fator de interferência, quando comprovaram em pesquisas, contrastando o espanhol como língua estrangeira e o inglês como língua materna, que a porcentagem de erros devido a esse fenômeno era muito baixa. Portanto, não era a única fonte de produção de erros. Outras críticas relevantes a esse modelo de análise foram: 1) esse método se limitava somente à comparação formal das estruturas, não levando em consideração a função comunicativa nem os contextos e registros em que aconteciam; 2) os métodos de ensino que se apoiavam nessa hipótese não conseguiam evitar os erros na aprendizagem de uma língua estrangeira; 3) as críticas de Chomsky com relação à base teórica do modelo de AC, pois para esse linguista a língua não se reduz a um processo de estímulo externo, já que existe uma faculdade da linguagem.

No final dos anos sessenta, após as críticas feitas por vários teóricos à Análise Contrastiva, surge um novo modelo, a Análise de Erros, inspirado na sintaxe gerativa de Chomsky que questionava o behaviorismo psicológico (base da Análise Contrastiva) e a teoria de aquisição de uma língua proposta por Skinner. Corder, em seu artigo *The significance of learners errors*, faz uma diferença entre "erro" e "lapso". Segundo o autor, determinadas falhas na competência do aprendiz passam a ser categorizados como erros aleatórios de desempenho que seriam oriundos de lapsos de memória, do cansaço físico ou de um estado constrangedor. Corder sugere que esses erros sejam desconsiderados na análise da interlíngua do aprendiz de língua estrangeira e só se considerem os erros sistemáticos, pois esses erros são capazes de fornecer dados confiáveis (e valiosos) sobre o processo de aprendizagem ou aquisição de uma língua estrangeira, refletem o que Corder (1992, pp.37-38) chama de *competência transitória*.

Os erros dos alunos, portanto nos proporcionam evidência do sistema da língua que estão utilizando (isto é, que aprenderam) em um momento específico do curso (e devemos insistir no fato de que estão utilizando algum sistema, ainda que não seja o correto) e são importantes em três níveis diferentes. Em primeiro lugar para o professor, pois lhe dizem, se começa uma análise sistemática, quanto evoluiu o aluno em direção a seu objetivo e, conseqüentemente, o que falta para aprender. Segundo, proporcionam ao pesquisador evidências de como se adquire ou se aprende uma língua, quais estratégias ou procedimentos está empregando o aluno no seu descobrimento da citada língua. Terceiro (e num sentido é o aspecto mais importante) são indispensáveis para o próprio aluno, pelo fato de que podemos considerar que cometer erros é um mecanismo que este utiliza para aprender. Cometer erros é, pois, uma estratégia utilizada tanto por crianças que adquirem sua língua materna como pelos indivíduos que aprendem uma segunda língua.

A Análise de erros não nega que a causa dos erros também esteja na interferência da língua materna do aprendiz na língua-alvo, mas também pressupõe que o aluno utiliza-se de outras estratégias de aprendizagem e comunicação quando se depara com a necessidade de resolver uma situação para a qual ainda não tem competência linguística suficiente. Corder, (1974) postula a existência de estratégias de processamento linguístico.

Lightbown & Spada (1998) consideram que mesmo o aprendiz que recebe instrução formal com ênfase gramatical passa pela mesma seqüência desenvolvi-

mental e faz os mesmos tipos de erros que o aprendiz que adquire a L2 em contexto natural. Segundo os autores, o tempo que o aprendiz vai gastar em cada estágio de desenvolvimento depende das características linguísticas da L1 do aprendiz.

O resultado da análise dos erros dos alunos provou que, por vezes, não havia transferência quando as formas da L2 eram diferentes das da L1. Outras vezes os erros cometidos pelos alunos não eram de transferência, mas sim de erro interlíngue, ou seja, muitos desses erros eram similares àqueles produzidos por crianças que estavam adquirindo uma L2 como L1 (DULAY & BURT, 1972), por transferência de aprendizagem. Ou seja, o modo como o aluno é ensinado o leva ao erro (SELINKER, 1972) ou à supergeneralização, isto é, ele generaliza o uso de uma regra para outros itens que não seguem a mesma regra.

Major (1987) propõe o Modelo Ontogênico para a aquisição de uma L2 e estabelece inter-relação entre interferência e fatores desenvolvimentais. De acordo com esse modelo, no início da aprendizagem, existem quase que somente processos de interferência, que com o decorrer do tempo diminuem, enquanto os processos desenvolvimentais aumentam e depois diminuem.

Assim, nos anos 1960 e 1970 tentou-se descobrir quais os processos responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua. Os dados empíricos obtidos sugeriram que nem todos os erros produzidos na aprendizagem são resultado da influência negativa da LM do aprendiz. Além das transferências existem outros fatores tais como falsas generalizações, aplicação incompleta de regras ou hipercorreção. Esses fatores se transformaram em categorias dos processos subjacentes ao desenvolvimento da IL, manifestação do papel ativo e criativo do aprendiz.

No decorrer do desenvolvimento de uma interlíngua nota-se a existência de um processo sistemático e dinâmico, pois ela evolui à medida que o aprendiz recebe mais quantidade de insumo e testa suas hipóteses sobre a L2. Teorias linguísticas da interlíngua sugerem que a testagem de hipóteses por si só não é suficiente para explicar seu desenvolvimento.

Adjemian (1976) afirma que a interlíngua é uma língua natural que tem uma gramática permeável, constatada ao se observar que os aprendizes transferem propriedades gramaticais da L1 e, muitas vezes com o intuito de se comunicar e expressar suas ideias, generalizam ou usam propriedades da L2 de forma inadequada.

A transferência ocorre em decorrência de uma suposição, consciente ou não, de que a língua-alvo coincide, pelo menos em parte, com a língua materna, havendo uma correspondência (VAN ELS, 1977). Ringbom (1987) afirma que, quando a LM é cognata de LE, a transferência é causada pela suposição de que entre ambas as línguas exista uma perfeita equivalência. Pensamos que essa equivalência seja repensada e alterada pelo aluno de acordo com os diferentes estágios de aprendizagem. Nesse aspecto, Ringbom (1987, p. 60) afirma:

No começo, ao fazer o cruzamento linguístico, o aprendiz tenta estabelecer equivalências possíveis com a sua LM. Somente mais tarde, quando suas estruturas de referência de LE estiverem suficientemente extensas, ele começará a modificar suas equivalências simplificadas para fazer as adaptações e ajustes para o uso da LE.

O português brasileiro tem um papel na aquisição de uma extensa área da gramática do espanhol. Atuando no nível de *intake*, ele afeta a compreensão, o processamento e a retenção de uma série de regras da L2 que termina por afetar as escolhas feitas, deixando na interlíngua uma série de marcas, mais ou menos clara da LM dos aprendizes. Pesquisadores como Odlin (1989) e Ellis (1985) mantêm o ponto de vista de que a proximidade entre a LM e a LE não implica facilidade, tampouco a distância implica dificuldade.

Ringbom (1986) aponta para a questão da transferência positiva em decorrência da proximidade como um fator facilitador da aprendizagem. No entanto, a experiência e alguns estudos demonstram que a facilidade de se apreender/adquirir uma língua cognata não é proporcional ao grau de semelhança dela com a LM. É necessário considerar, além da semelhança intra e extralingüística, os diferentes estágios de aprendizado (nível de proficiência do aluno) e o aspecto subjetivo do ponto de vista do aprendiz, ou seja, sua simpatia e interesse pela língua. No processo de transferência que encontramos na interlíngua dos estudantes brasileiros de espanhol como LE, a estratégia da equivalência não é em absoluto a única aplicada. Nosso trabalho permite rastrear e testar hipóteses sobre questões muito discutidas nos dias de hoje pela LA, como o fenômeno da aquisição da língua e as bases em que ela se processa, o papel da transferência, ou da LM nesse processo.

Gonzalez (1994, p. 65) também analisa a influência da transferência linguística no processo de aquisição de uma LE. Para esse autor a transferência de fato existe, e os fenômenos gramaticais que ela provoca não são meramente frutos de olhar hipercorretivo do professor. A transferência é um processo

que está além da incorporação de empréstimos da L1 na interlíngua. Esses empréstimos são uma mínima parte dos efeitos, muito mais difusos e complicados, da influência da L1 sobre a L2, influência essa que pode conduzir inclusive a graves distorções que chegam a afastar a gramática da interlíngua das gramáticas de ambas. Desse modo opera no nível cognitivo, do *intake*, à maneira de um filtro ou de um processador, que capta parte do *input* e descarta o que não parece ser relevante ou o que não é compreendido, de acordo com critérios que já estão presentes internamente.

A transferência opera na aprendizagem de espanhol por brasileiros, tanto nos frequentes empréstimos linguísticos quanto na morfossintaxe, e provoca alterações estruturais, algumas das quais podem ser observadas nos estágios de interlíngua (BRABO, 2001). Ela se manifesta também nas simplificações, empréstimos e decalques semânticos e sintáticos, assim como na tradução literal.

Para ter uma ideia de como os estudos de interlíngua têm avançado nestas últimas décadas faremos um percurso começando a partir da aparição do termo.

Selinker (1972, p.49) denomina a interlíngua como um sistema linguístico próprio com base na produção observável do aprendiz, resultado da tentativa que faz de produzir a norma da língua-alvo. O autor levanta a hipótese da existência de uma estrutura psicológica latente que seria ativada todas as vezes que o indivíduo inicia o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Esta seria diferente da estrutura linguística, responsável pela aquisição da primeira língua (língua materna). Santos Gargallo (1993) afirma que em 1969 Selinker adotou o termo interlíngua de Weinreich (1953) e em 1972 o reelaborou considerando-o como um sistema intermediário entre a LM e a LE constituindo uma linguagem autônoma da qual o aluno se serve para alcançar seus objetivos comunicativos.

O autor apresenta cinco processos fundamentais na estrutura psicológica do aluno e cada um dos elementos fossilizáveis está relacionado a um ou mais destes processos descritos a seguir:

- transferência, prática que se refere àqueles que podem ser identificados como resultado de procedimentos de práticas de novas estruturas;
- estratégias de aprendizagem, tendência do aluno em reduzir o sistema de língua-alvo a um sistema mais simples, evitando categorias que não considera importantes;

- estratégias de comunicação, referente aos processos cognitivos desenvolvidos pelo aluno na tentativa de se comunicar na LE, pretendendo resolver carências em sua competência na língua-alvo com o propósito de transmitir um significado de forma satisfatória;
- Generalização das regras da gramática da L2: são generalizações errôneas que ocorrem nas regras gramaticais da língua-alvo.

Ainda, segundo Selinker (1994), a interlíngua se apresenta desde o início da aprendizagem, quando o aluno tenta expressar significados na LE. Nemser (1971) emprega o termo sistema aproximativo e enfatiza o fato de os aprendizes criarem sistemas que se aproximam gradualmente da língua-alvo e variam de acordo com o nível de domínio desta, a experiência de aprendizagem e com as aptidões pessoais para a aprendizagem. Corder (1974) utiliza o termo dialeto transitório caracterizando-o como um dialeto peculiar da língua-alvo diferindo em muitos aspectos cruciais daquela e talvez partilhando algumas características com a LM. Em 1981, ele usa o termo dialeto idiossincrático, elucidando que algumas regras requeridas para sua formação não fazem parte de nenhum conjunto de regras de qualquer dialeto social, mas peculiares à linguagem daquele falante; instável em sua natureza, por isso transitório. Para Selinker, a interlíngua constitui uma etapa obrigatória na aprendizagem e se definiria como “um sistema linguístico interiorizado que evolui, tornando-se cada vez mais complexo e no qual o aprendiz possui intuições”.

Besse & Pourquier (1991) acreditam que a interlíngua seja uma competência de comunicação não nativa, individualizada. Os sistemas intermediários que constituem a IL não podem ser descritos sem fazer referência à competência de comunicação nativa e à experiência na língua-alvo.

De acordo com Gass & Selinker (1992), a IL é um processo de testagem de hipóteses, através do qual os aprendizes criam *corpus* de conhecimentos extraídos dos dados da L2 que eles avaliam. Assim funcionam como um processo de utilização do conhecimento da L1 ou de outras línguas anteriormente adquiridas pelos aprendizes,

Segundo Brabo (2001), a interlíngua constitui uma competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências linguísticas, nesse percurso também ocorre a criação de regras próprias a esse sistema.

Fernández (1997) resume a interlíngua como uma etapa obrigatória na aprendizagem de uma LE. Ela é um sistema interiorizado que evolui, tornando-se cada vez mais complexa. É um sistema diferente da LM e da língua-alvo embora se apresente como uma mistura das duas. Possui duas características contraditórias: a sistematicidade e a variabilidade. É sistemática no sentido de que, como em toda língua, pode-se encontrar nela um conjunto de regras de caráter linguístico e sociolinguístico que são, em parte, coincidentes com a língua-alvo e em parte diferem. É variável pelo fato de, em cada estágio, as produções dos alunos obedecerem a mecanismos e a hipóteses sistemáticos, só que essa sistematicidade é variável, porque as hipóteses vão sendo reestruturadas.

Villalba (2002) entende que a interlíngua do falante brasileiro aprendendo espanhol apresentaria variações regulares. A autora afirma que elas não são necessariamente lineares, mas guardam relações com a LM e também indica que eles parecem estabilizar-se antes de atingir o sistema da LE. Segundo Villalba (op.cit), a prática pedagógica de correção dos erros da produção oral e escrita dos aprendizes de LE seria um exemplo de análise de IL como um produto linguístico, sendo que o interesse imediato residiria na constatação do desvio da norma. Ao mesmo tempo, a visão da IL como sistema implica analisar os processos psicológicos, análise esta que daria conta dos aspectos característicos do *continuum*, tais como as estratégias (sendo uma delas a transferência) e as mudanças (variabilidade). Com relação ao *continuum*, Corder (1991) explicita que se trata do desenvolvimento cumulativo na aprendizagem, “sendo o ponto de partida a interlíngua, e o ponto ideal o conhecimento da LE, ou como sistemas dinâmicos em mudança e que podem ser vistos como processos de reestruturação contínua” (Villalba, 2002, p.31).

A autora ressalta que na AC, as dificuldades e os erros dos alunos eram atribuídos à transferência negativa dos hábitos da LM. A AE passa a demonstrar a construção criativa da língua-alvo por parte dos alunos caracterizando que nesse processo, a LM é apenas uma estratégia para aprendizagem. Nessa perspectiva o erro passa a ser visto como importante para criar condições favoráveis para o desenvolvimento da interlíngua até alcançar a língua-alvo.

Mas a transferência linguística é responsável por itens fossilizáveis, regras e subsistemas que ocorrem no desempenho da interlíngua por ação da língua materna. Para Baralo (1996) a transferência é, acima de tudo, considerada como uma estratégia disponível para compensar a falta de conhecimento da língua-alvo. Segundo Ellis (1985), Selinker considera a transferência como

um processo organizador, integrado a outros para criar o insumo linguístico frente ao sistema linguístico que o aprendente já possui.

A lógica seria que os “erros” desaparecessem no decorrer do processo de aprendizagem do aluno. No entanto, alguns estudos, como o de Villalba, revelam indícios de fossilização de dados da interlíngua do aprendiz. Weinreich (1953) explica a fossilização como um caso de transferência que se torna permanente. Para o autor, formas da L1 que são erroneamente identificadas como formas equivalentes da L2, e assim transferidas ficam estabilizadas e eventualmente se fossilizam. A posição do autor é estruturalista. Selinker (1992, pp. 84-85) afirma que o fenômeno mais característico da IL de aprendizes de LE é a fossilização

Chamamos fenômenos linguísticos fossilizáveis àqueles itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua materna articular tendem a conservar na sua interlíngua em relação com uma língua objeto dada, sem importar qual seja a idade do aluno ou quanto treino tenha recebido na língua objeto. É importantíssimo observar que as estruturas fossilizadas tendem a permanecer como atuação potencial, ressurgindo na produção de uma interlíngua, inclusive quando já pareciam erradicadas.

O autor argumenta também que a fossilização de erros acontece:

- a) quando a atenção do estudante se volta para um tema novo ou difícil;
- b) quando o aprendiz está ansioso ou excitado por qualquer causa;
- c) quando o aprendiz está muito relaxado;
- d) quando o aprendiz passa muito tempo sem falar a língua.

A fossilização de alguns erros está relacionada a um ou mais desses processos.

Nemser (1971) considera a fossilização como sistemas e subsistemas intermediários que se tornam permanentes. O autor explica este fenômeno numa época em que a validade da AC estava sendo testada e na qual os erros dos alunos eram mais tolerados.

Selinker & Lakshamanan (1992) tentam explicar que a transferência pode ser considerada um fator privilegiado ou necessário para que a fossilização ocorra.



Selinker, Swain e Dumas (1975) demonstraram que a hipótese de interlíngua também se aplica a crianças que aprendem uma L2, principalmente quando a aprendizagem ocorre num contexto onde elas não convivem com outras crianças falantes nativas da língua-alvo. Os autores sugerem quatro prováveis características que fundamentam a hipótese de interlíngua, a saber:

- 1) Estabilidade evidenciada pelo processo da fossilização seria o prenúncio da fossilização;
- 2) Inteligibilidade mútua. As interlínguas são usadas para que haja comunicação entre seus falantes, assim, isto nos leva a crer que Adjemian (1976.) tinha razão quando afirmara que uma interlíngua pode ser vista como uma língua natural;
- 3) Reincidência, quando os aprendizes usam formas corretas da língua-alvo em algumas ocasiões e em outras usam as formas erradas. Formas fossilizadas podem desaparecer do uso produtivo da língua temporariamente, mas reaparecer, geralmente, em situações de estresse ou quando o aprendiz apresenta algumas dificuldades de comunicação. Adjemian não vê reincidência como indicação de presença de fossilização. Para o autor, não está claro se esses dois fenômenos estão intimamente ligados, ou se a fossilização é o resultado do uso de uma estratégia que leva o aprendiz a evitar formas linguísticas que ele considera difíceis ou que não foram suficientemente praticadas para serem usadas corretamente. Assim, o aprendiz usa, de modo consistente, uma forma linguística alternativa que pode vir a se fossilizar com o tempo. A fossilização, então, indica que o aprendiz não tem a alternativa da forma ou regra correta na sua competência. No caso da reincidência, o aprendiz possui a forma alternativa ou a regra correta na sua competência, mas em virtude de certos fatores contextuais ou emocionais, ele não a usa;
- 4) Sistemática - as formas linguísticas da interlíngua diferem das da L1 e das da L2. Isso comprova que a interlíngua é composta por regras linguísticas únicas que podem ser descobertas se a fala do aprendiz for analisada.

Nakuma (1998) sugere duas suposições para entender a fossilização. Uma seria que certas formas da L2 fossilizam, pois elas foram aprendidas de forma irregular pelo aprendiz. Essa suposição se deve ao sucesso ou à

falha de aprendizagem. Nesse sentido ela será vista como um fenômeno no nível da competência, e não do desempenho. A outra suposição é a de que a fossilização é manifestada pelas formas irregulares da L2, produzidas pelo aprendiz. Assim a fossilização poderia ser um fenômeno que ocorre no nível do desempenho, pois o aprendiz utiliza uma determinada forma na L2 por meio da transferência. Desse modo, a fossilização é criada pela identificação interlingual que vem a ser o modo como o aprendiz julga se uma estrutura linguística da L2 é idêntica ou semelhante à da sua L1. O autor afirma que as formas fossilizadas não são formas que foram adquiridas de uma maneira irregular, mas sim formas que não foram adquiridas pelo aprendiz e que, então são preenchidas pelas formas que o aprendiz tem a sua disposição e que ele as identifica como sendo as mesmas disponíveis na sua L1.

Segundo o próprio autor, a fossilização seria a recorrência de uma forma não só incorreta, mas também que se acredita impossível de ser mudada durante a produção da língua-alvo, não importando o grau de exposição a que o aprendiz seja submetido na mesma. O que difere a fossilização da estabilização é justamente o fato de a primeira não poder ser corrigida, e a segunda sim.

Selinker (1972, p.55) descreve a fossilização como aqueles itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma LM tendem a conservar em sua interlíngua com relação à língua-alvo, sem levar em consideração a idade do aluno ou quanto conhecimento tenha adquirido da segunda língua. O autor explica esse fenômeno a partir de cinco processos centrais:

1. Processo de transferência linguística, quando os elementos fossilizados procedem da língua materna;
2. Transferência de instrução, resultado de itens, regras e subsistemas fossilizados identificados nos processos de instrução;
3. Estratégias de aprendizagem da L2, em que a fossilização é provocada pela abordagem do aprendiz com relação ao material didático a ser aprendido;
4. Estratégias de comunicação da L2, na qual a fossilização é resultado da abordagem do aprendiz para se comunicar com falantes nativos da língua-alvo;
5. Supergeneralização do material linguístico da língua-alvo é o produto de uma supergeneralização das regras da língua-alvo.

Vários autores tentaram esclarecer o fenômeno da fossilização em diferentes épocas começando por Weinreich (1953). Ele explica a fossilização como um caso de transferência que se torna permanente, pois formas da LM que são erroneamente identificadas como formas equivalentes da L2 e assim transferidas, ficam estabilizadas e eventualmente se fossilizam.

Gass & Selinker (1983) julgam que realmente é possível e compatível ver a aquisição de LE como um processo de "testagem de hipóteses", em que os aprendizes criam porções de conhecimento com base nos dados da LE que lhes são acessíveis e também fundamentados na utilização do conhecimento da LM. O aluno estaria sempre diante de um exercício de criação e construção ancorado na intuição e no conhecimento da língua materna. Nesse sentido, a transferência não é vista como um fenômeno mecânico de estruturas da LM para a LE, mas como um mecanismo cognitivo subjacente à aquisição da LE.

Fernandez (1997) comenta sobre a necessidade de mudança por parte do professor e do aluno quanto ao valor do erro e ao fato de cometer erros. Fernandez (op.cit.) aponta para a questão como algo distante da prática. Isso porque não acredita que essa mudança de valor alcance o professor nem o aluno em sala de aula. A autora afirma que a produção de erro, para os alunos, ainda funciona como uma limitação, uma barreira para a comunicação e para o progresso, apesar de existirem diferentes posturas e atitudes diante do erro: medo, respeito, autotolerância. Por outro lado, Fernandez (1997) vê o erro pelo olhar do professor, o qual, impelido pela necessidade de correção, muitas vezes se esquece da capacidade do aprendiz de reestruturar suas hipóteses e desenvolver a sua comunicação. Para ela apesar de haver necessidade de erro e de sua superação, é importante haver uma mudança de postura diante deles para que se possam criar condições favoráveis para um melhor desenvolvimento da língua estrangeira. Para ela, um dos procedimentos seria a aceitação dos erros como necessários, o que evitaria as inibições, facilitando, assim, a superação do erro pelo aluno. Com isso, "o professor ganharia tempo para criar condições favoráveis para desenvolver a língua" (FERNANDEZ, 1997, p.28).

Dentro de uma perspectiva comunicativa, o erro pode ser considerado mais ou menos grave na medida em que afeta a mensagem, dificulta ou distorce a comunicação (FERNANDEZ, op.cit.). Corder (1978, apud FERNANDEZ, 1997, p. 35) indica que diante de um problema comunicativo, o aprendiz opta por dois caminhos: evitar o risco ou enfrentá-lo e arriscar-se (estratégias de adaptação e estratégias de expansão). Mas o aluno, ao enfrentar o risco, demonstra sua carência com relação aos conhecimentos da

gramaticalidade da língua-alvo, e o professor poderá perceber quais são as interferências e transferências causadas pela proximidade linguística com sua língua materna. Analisar os erros significa antes de tudo adotar critérios pontuais para avaliar a gravidade do erro. O professor deve fazer com que o aluno compreenda que a correção é uma atitude positiva na aprendizagem de uma língua-alvo e assumir que o erro é um elemento inevitável e necessário para aprender uma língua. É preciso um direcionamento que enfoque a questão da proximidade linguística, realçando as diferenças para que o aluno possa percebê-las e superá-las e evitar, assim, possíveis fossilizações.

### 3. À guisa de conclusão

Constata-se que a proximidade das línguas portuguesa e espanhola influencia na transferência linguística. No entanto, se o aprendiz tentar fazer um esforço para superar as dificuldades, se interiorizar o insumo apresentado, se estiver mais motivado, talvez o processo seja mais eficaz.

Na abordagem comunicativa o aprendiz é visto como um seletor criativo e organizador do insumo com uma metodologia bastante complexa, muitas vezes subconsciente, de modo a construir o seu sistema linguístico.

O uso de tarefas na sala de aula de língua estrangeira pode promover a interação e, conseqüentemente, o uso da língua-alvo. Uma tarefa, segundo Xavier (1999) é capaz de ativar a estrutura cognitiva do aprendiz quando ele interage com o insumo da língua-alvo e com os participantes do processo de ensino/aprendizagem, isto é, o professor e os colegas. Nesse sentido, a tarefa promove aprendizagem e possibilita o desenvolvimento da interlíngua dos alunos.

Concluimos que o fenômeno da fossilização não deve ser generalizado, pois os aprendizes percebem certas estruturas linguísticas de maneira muito individual. Elas são percebidas de modo errado pelo aprendiz que irá ignorar a estrutura correta, pois não sente a diferença entre elas nem a necessidade de usar outra forma, já que ele consegue transmitir a mensagem, embora deturpada. Ela persistirá a não ser que haja uma demonstração clara das diferenças entre as duas formas em uso de como chegar à L2. Há vários questionamentos sobre a forma como a fossilização ocorre, identificando a natureza desse fenômeno, quando ele se inicia, por quanto tempo ele persiste, quais os aspectos da interlíngua que são susceptíveis à fossilização e os fatores para que ela ocorra. Inúmeras pesquisas tentam responder a alguns desses questionamentos, mas várias dessas perguntas ainda continuam sem resposta.

## REFERÊNCIAS

- ADJEMIAN, C. On the Nature of Interlanguage System. In: *Language Learning*. Vol 26 No.2 pp. 297-320, 1976.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, pp. 9-21, 1995.
- BARALO, M. *Errores y fosilización*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 1996.
- BESSE, H & PORQUIER, R. *Grammairies et Didactique des Langues*. France: Didier, 1991.
- BRABO, OTERO, M.L *Estágios de interlíngua: Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. Tese de Doutorado defendida na UNICAMP, 2001.
- CORDER, P. A role for the mother tongue. In: GASS, S & SELINKER, L. *Language Transfer in Language Learning*. Revised Edition. Philadelphia, 1992.
- \_\_\_\_\_. Language-learner language. In Jack C. Richards (ed.). *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House. 71-91, 1978.
- \_\_\_\_\_. Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1991.
- \_\_\_\_\_. Error Analysis. In: *Techniques in Applied Linguistics 3!* London: Oxford University Press, 1974.
- \_\_\_\_\_. The significance of learner's errors. In: *International Review of Applied Linguistics*, 10.p. 165182, 1991
- DULAY H. & BURT, M. Goofing, an indicator of children's second language strategies. In: *Language Learning*, 23, pp. 245-258, 1972.
- DULAY, H. BURT, M & KRASHEN, S. *Language two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press (awarded the Duke of Edinburgh prize for the best book in applied linguistics), 1994.
- \_\_\_\_\_. *Understanding Second Language Acquisition* 12. ed. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- \_\_\_\_\_. Sources of variability in interlanguage. In: *Applied Linguistics*, vol. 6. No. 2. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- FERNANDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- FERREIRA, I. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995. pp. 39-48.
- FRIES, C. C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor. University of Michigan Press, 1945
- GRANNIER, D. M. *Distâncias entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português como segunda língua*. Anais do VII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Macau, abril de 1998. 7p.
- GARGALLO, I. S. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.
- GASS, S. M.; SELINKER, L. *Language transfer in language learning*. Massachusetts: Newbury House, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.
- GONZALEZ, N. T. M. *Cadê o pronome? O gato comeu? Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado defendida na USP. São Paulo, 1994.
- JAMES, C. *Contrastive Analysis*. Singapore: Longman, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Errors in language learning and us*. New York: Longman: 1998
- KEAN, M. L. Core issues in transfer. In: KELLERMAN, E. & SHARWOOD SMITH, M. (eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, pp. 80-90, 1986.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LADO, R. *Linguistics across culture*. Ann Arbor. University of Michigan Press, 1957.
- LIGHTBOWN, P & SPADA, M. *How Languages are Learned*. Oxford Handbooks for Language Teachers. 8 Ed. Oxford University Press, 1998.
- MAJOR, R. C.A. Model for Interlanguage Phonology. In: IOUP, G. WEINBERGER(org.) *Interrlanguage Phonology. The acquisition of a Second Language Sound System* S. Cambridge. Newbury House Publishers. pp 101-124, 1987.
- NAKUMA, C. K. A New Theoretical Account of Fossilization? Implications for L2 Attrition Research. In: *IRAL*, Vol. XXXVI/3, pp 247-256, 1998.
- NEMSER, W. Approximative System of Foreign Language Learners. In: *IRAL IX*. No.2 pp.115-123, 1971.
- ODLIN, T. *Language Transfer*. Oxford: Oxford University, 1989.
- OLLER, J. W. & ZIAHOSSEINY, S. M. The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors. In: *Language Learning*, Vol. 20, 1970.
- RINGBOM, H. *The role of the first language. Multilingual Matters*. Clevedon: Philadelphia, 1987.
- SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de Espanhol: teoria e prática. In: *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília. EDU. Cap. 5. pp. 49-57, 1998.
- SELINKER, L. Interlanguage. In: *IRAL Vol.10 No. 3* pp 209-231, 1972.
- SELINKER, L., SWAIN, M. & DUMAS, G. The IL Hypothesis Extended to Children Vol. 25, n° 1, 1975.
- \_\_\_\_\_. & LAKSHAMAN, U. Language transfer and fossilization: the multiple effects principle. In: SELINKER, L. *Language Transfer in Language Learning*. Revised Edition Philadelphia, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman, 1994.
- SCHMITZ, J. R. Análise contrastiva. In: BOHN, I. & VANDRESEN, P. (org.). *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, pp. 95-116
- \_\_\_\_\_. Alguns subsídios para o ensino de espanhol a falantes de português no Brasil. In: *Letras / Revista do Instituto de Letras da PUC*. Campinas, 1991.

- VANDRESEN, P. & BOHN, H. (org.) *Tópicos de Linguística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- VILLALBA, T. K. B. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por 87 universitários brasileiros*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- WHITE, L. Second language acquisition and universal grammar. In: *Studies in Second Language Acquisition*. pp.121-33, 1992.
- WEINREICH, V. *Languages in context*. The Hague: Mouton, 1953

## ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA E ESTÁGIOS DE INSTRUÇÃO

Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz  
(Universidade Estadual de São Paulo, Unesp – Assis)

### 1. Importância de estudos que enfoquem os estágios de interlíngua

Conhecer o processo de desenvolvimento linguístico-comunicativo do aprendiz brasileiro de espanhol, em nível universitário resultou nesta pesquisa longitudinal na qual se acompanhou o desenvolvimento da produção de sete sujeitos ao longo de quatro anos de estudos do espanhol, num curso de Letras de uma universidade pública paulista. Buscou-se observar como se manifesta a interlíngua (doravante IL) em cada um de seus estágios e se as séries anuais correspondem a estágios perceptíveis e distinguíveis de IL. Também procurou-se observar a percepção do universitário brasileiro nos estágios iniciais de aprendizado do espanhol quanto às facilidades e dificuldades a superar, e como essa percepção se transforma ao longo do curso.

A facilidade que o aprendiz brasileiro tem, nos estágios iniciais, em compreender a língua espanhola e em comunicar-se, dá lugar, num estágio imediatamente posterior, à consciência de que essa primeira impressão é enganosa, e que aprender espanhol não é assim tão fácil. Entretanto, faz-se necessário registrar que os tropeços representados na percepção do aluno quanto à IL são de graus imprescindíveis na aprendizagem da língua-alvo. Segundo Almeida Filho (1996), oportunhol como manifestação natural de IL em desenvolvimento deve ser aceito e mesmo incentivado, pois representa em essência uma atitude de convergência linguístico-cultural. O que esse autor ressalta como indesejável é o seu congelamento num dado patamar.

Isso é o que ocorre nos estágios finais de aprendizagem, quando essa IL se mantém em alguns aspectos, que necessitam ser trabalhados para dar lugar a uma produção na língua meta. Delimitar e caracterizar os estágios de IL pelos quais passam os sujeitos investigados, aprendizes de espanhol em nível universitário, facilita detectar as fossilizações, as eventuais regressões