

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

NEGLIÊ ZANELATO

**AS DIFERENÇAS EXISTENTES ENTRE AS LÍNGUAS E SUA
INTERFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA CAETANO
BEZ BATTI**

CRICIÚMA, OUTUBRO DE 2010

NEGLIÊ ZANELATO

**AS DIFERENÇAS EXISTENTES ENTRE AS LÍNGUAS E SUA
INTERFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA CAETANO
BEZ BATTI**

Monografia apresentada à Diretoria de Pós-
graduação da Universidade do Extremo Sul
Catarinense – UNESC, para a obtenção do
título de especialista em Língua Inglesa.
Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

CRICIÚMA, OUTUBRO DE 2010

Dedico este trabalho à minha mãe Lourdes
Rosemeri Maccari Zanellato, que foi a pessoa
que mais contribuiu para que eu alcançasse
o objetivo de fazer este curso de especialização,
bem como este trabalho de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de ter feito este curso de especialização em Língua Inglesa, com o qual tanto sonhei, e por ter-me iluminado durante todo esse período de estudo e pesquisa.

Agradeço também aos meus pais Moraci e Lourdes, a meu irmão Saymon e a meu noivo Ronaldo por estarem sempre dispostos a me auxiliar durante essa fase de aperfeiçoamento acadêmico e profissional.

Estendo meus agradecimentos ao meu professor orientador Gladir da Silva Cabral por ter contribuído com sua experiência e conhecimento para a realização deste estudo.

Por fim, gostaria de agradecer às professoras Lucélia B. Monteiro da Silva e Adenilza de Brida Passarela, da Escola Caetano Bez Batti, por terem aberto as portas de suas salas de aula para mim e por terem se prontificado a me ajudar no que fosse necessário. Também agradeço aos alunos das turmas 802 e 3003 por terem aceitado participar de minha pesquisa, encarando-a com muita seriedade e principalmente pelo carinho com o qual me receberam.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir sobre as diferenças existentes entre as línguas e sua interferência na aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente para aprendizes iniciantes que estudam em escolas regulares. A ideia é fazer um estudo comparativo entre o português e o inglês, destacando algumas diferenças existentes entre esses dois idiomas e verificando na prática como os estudantes lidam com essas diferenças. Além disso, também se constitui como um objetivo secundário indicar estratégias pedagógicas que o professor de língua estrangeira pode utilizar para ajudar os alunos a superarem as dificuldades que podem surgir. O problema sobre o qual gira esta pesquisa é a dificuldade em aprender uma nova língua devido às diferenças existentes entre a língua materna do aprendiz e a língua estrangeira em estudo. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica seguida de uma pesquisa de campo em uma escola de ensino regular. A etapa prática resumiu-se na aplicação de instrumentos de pesquisa e na observação de algumas aulas. Os resultados obtidos revelaram que muitas dúvidas, dificuldades e erros dos aprendizes são decorrentes da falta de entendimento acerca das diferenças existentes entre as línguas, bem como da interferência da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira, visto que os alunos demonstraram uma tendência em aplicar na língua estrangeira as regras de sua língua materna, misturando as estruturas. Além disso, também foi possível constatar que o ensino de língua estrangeira nas escolas regulares não está apresentando resultados muito positivos, pois mesmo após vários anos de estudo, os alunos estão deixando a escola despreparados.

Palavras-chave: Diferenças Linguísticas. Dificuldades de Aprendizagem. Português. Inglês.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2 . AS DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS EXISTENTES ENTRE O PORTUGUÊS E O INGLÊS E SUA INTERFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM.....	9
2.1 A língua e sua relação com a cultura.....	9
2.2 Diferenças linguísticas entre o português e o inglês.....	10
2.2.1 As diferenças e a tradução	10
2.2.2 As diferenças em nível de vocábulos e expressões	10
2.2.3 As diferenças de regras.....	13
2.3 Dificuldades de aprendizagem.....	16
2.4 A influência da língua materna na aquisição da língua estrangeira	17
2.5 Papel do professor e estratégias pedagógicas	20
3. UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA CAETANO BEZ BATTI.....	28
3.1 Ensino Fundamental	28
3.1.1 A experiência da professora	28
3.1.2 O desempenho dos alunos	29
3.1.3 A observação das aulas.....	33
3.2 Ensino Médio.....	37
3.2.1 A experiência da professora	37
3.2.2 O desempenho dos alunos	38
3.2.3 A observação das aulas.....	42
4. CONCLUSÃO.....	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE 1	45
APÊNDICE 2	46
APÊNDICE 3	47

1. INTRODUÇÃO

As línguas apresentam muitas diferenças entre si, e essas diferenças ocorrem em diversos níveis, podendo ser agrupadas, de modo geral, em dois grandes blocos: nível de vocábulos e expressões, e nível de regras. As diferenças existentes entre as línguas relacionam-se à cultura dos povos, bem como à realidade do local onde esses povos vivem, ou seja, como as culturas dos falantes e o local onde eles vivem são diferentes, as línguas também são.

As diferenças linguísticas podem provocar dificuldades de aprendizagem no estudo de uma língua estrangeira porque a língua materna do aprendiz interfere no processo, fazendo com que ele aplique na língua estrangeira as regras de sua língua materna. Sendo assim, quanto mais diferenças uma língua apresenta em relação à outra, mais dificuldades e erros irão surgir. As dificuldades tornam-se ainda maiores quando a língua estrangeira é estudada em um contexto formal, como é o caso da escola regular, onde ela é o objeto de estudo e não o meio de instrução. Isso quer dizer que o processo não é natural, espontâneo. É um processo de aprendizagem, não de aquisição, por isso exige esforço e concentração.

O objetivo desta pesquisa foi fazer um estudo contrastivo entre o português e o inglês, destacando algumas diferenças em relação a palavras, expressões e regras, buscando investigar em que medida essas diferenças interferem na aprendizagem do inglês enquanto língua estrangeira. Para verificar isso na prática, foi feito um estudo de caso na Escola Caetano Bez Batti, localizada em Urussanga, Santa Catarina. Foram escolhidas duas turmas, uma oitava série do ensino fundamental e um terceiro ano do ensino médio. Participaram da pesquisa 21 alunos da 8ª série e 20 alunos do 3º ano.

A pesquisa de campo consistiu em três etapas iguais para cada turma. A metodologia adotada foi a aplicação de dois instrumentos e a observação de algumas aulas. O primeiro instrumento foi um questionário respondido pelas professoras da referidas turmas. Esse questionário foi composto por uma pergunta fechada e cinco perguntas abertas a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos devido às diferenças linguísticas existentes entre o português e o inglês. O objetivo desse primeiro instrumento foi coletar informações, pautando-se na experiência dos profissionais que trabalham com o ensino da língua estrangeira.

O segundo instrumento foi um diálogo composto por oito falas que foi traduzido do português para o inglês pelos alunos das turmas em questão. O objetivo desse instrumento foi obter dados para análise partindo da produção do aluno, visto que determinadas sentenças do diálogo apresentam algumas das diferenças linguísticas discutidas nesta pesquisa. Por meio desse exercício de tradução, foi possível verificar como os alunos lidam com as diferenças entre o português e o inglês, observando os erros que podem surgir.

A última etapa da pesquisa de campo consistiu na observação de oito aulas, quatro em cada turma. A observação teve dois focos: as dificuldades dos alunos e o trabalho do professor. Dessa maneira, um dos objetivos dessa etapa foi analisar em que medida as dúvidas, as dificuldades dos alunos durante as aulas relacionam-se às diferenças linguísticas e em que momentos a língua materna interfere na aprendizagem da língua estrangeira. O segundo objetivo foi observar como o professor conduz o trabalho de correção de erros, como lida com as dificuldades dos alunos e se utiliza alguma estratégia pedagógica para ajudá-los a internalizar as diferenças existentes entre as duas línguas envolvidas no processo. Além disso, também se constituiu em objetivo verificar se as informações fornecidas pelos professores no instrumento que responderam correspondem à realidade de suas salas de aula.

2 . AS DIFERENÇAS LINGÜÍSTICAS EXISTENTES ENTRE O PORTUGUÊS E O INGLÊS E SUA INTERFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM

2.1 A língua e sua relação com a cultura

Uma língua é composta por sons que se agrupam formando palavras, as quais por sua vez carregam significados. Os sons são representados graficamente por letras. Dentro da língua as palavras são organizadas por meio de regras específicas, com o objetivo de transmitir ideias, mensagens, expressar pensamentos, enfim, com o intuito de gerar comunicação. A língua é um código criado pelos seres humanos para poderem interagir. Schütz (2009a) afirma que as línguas são sistemas de comunicação utilizados por uma determinada comunidade ou cultura, estando a ela intrinsecamente ligados. De acordo com Hammerly (1982, p. 26 apud Schütz, 2009a): “Uma língua é um sistema completo, complexo, mutável, arbitrário de símbolos principalmente orais aprendidos e usados para a comunicação dentro da conjuntura cultural de uma comunidade lingüística”¹ (minha tradução). Carroll conceitua língua da seguinte maneira:

Língua é um sistema estruturado de sons vocais e seqüências de sons arbitrários que é usado, ou pode ser usado, na comunicação interpessoal por um agregado de seres humanos e que, de maneira bastante exaustiva, cataloga as coisas, eventos e processos no ambiente humano. (1973, p. 22)

A língua está relacionada com a cultura, ela faz parte da cultura de um povo. Como afirma Lopes (1995, p. 21): “Cada língua natural é um microcosmo do macrocosmo que é o total da cultura dessa sociedade”. De acordo com Soares (1994, p. 16), “[a] linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão”. Dalpian (1996, p. 51 apud Ferreira, 2009, p. 121) afirma que “[a] língua dá acesso à cultura e, por outro lado, para aprender uma língua é preciso um mergulho cultural (...)”. A partir dessa ideia de Dalpian fica claro que a língua carrega muitos aspectos culturais, ela é influenciada diretamente pela cultura e, sendo essa relação entre língua e cultura tão forte, não há como estudá-las de forma desvinculada. Lyons (1987, p. 293) também reforça essa ideia quando afirma que “[a]s línguas em si só podem ser completamente entendidas no contexto das culturas nas

¹ “A language is a complete, complex, changing, arbitrary system of primarily oral symbols learned and used for communication within the cultural framework of a linguistic community”.

quais elas estão encaixadas inextricavelmente; assim, linguagem e cultura são estudadas juntas”.

2.2 Diferenças linguísticas entre o português e o inglês

2.2.1 As diferenças e a tradução

Devido ao fato de as línguas relacionarem-se com as culturas dos povos, elas apresentam muitas diferenças entre si. Elas não são isomórficas, isto é, não têm a mesma forma. Não há como estabelecer uma relação de um para um entre elas. Isso quer dizer que nem sempre é possível trocar termos ou palavras de uma língua para outra. Por isso ainda não se conseguiu criar programas de tradução automática que funcionem perfeitamente. Os primeiros programas criados tinham como base de funcionamento processos tão simples que não davam conta da complexidade das línguas. Sobre esses primeiros tradutores, Auroux explica que:

Tratava-se, no essencial, de uma abordagem de tradução direta, palavra por palavra, associando a cada unidade lexical da língua de origem (...) seu equivalente na língua-alvo, encontrado na consulta de um dicionário bilíngüe tão completo quanto possível. Para toda análise sintática, contentava-se em fazer com que as palavras sofressem permutações visando restabelecer a ordem canônica na língua-alvo, lá onde ela diferia daquela da língua de origem. (1998, p. 291)

Atualmente, os programas de tradução automática estão mais sofisticados, porém ainda não é possível automatizar todo tipo de tradução em função de vários fatores como o contexto, a intencionalidade do locutor e evidentemente as diferenças culturais existentes entre as línguas. Ainda de acordo com Auroux:

Em particular, todos admitem hoje que a tradução não é concebível sem uma verdadeira análise linguística do texto, visando produzir uma certa forma de compreensão de seu conteúdo. Distinguem-se além disso vários níveis de tradução possíveis conforme a profundidade da análise do texto a traduzir, e admite-se considerar que, por muito tempo, somente uma forma limitada de tradução poderá ser inteiramente automatizada... (1998, p. 293)

2.2.2 As diferenças em nível de vocábulos e expressões

Existem várias situações que impedem as traduções literais: uma delas é que muitas vezes uma palavra existe em uma língua e não existe na outra. Como exemplo, pode-se citar a palavra “saudade”, da língua portuguesa, que não tem tradução em

inglês. Para transmitir a mesma ideia nesse idioma é preciso usar o verbo “*to miss*”, que significa, entre outras coisas, “sentir falta de”. Ricardo (2006, p. 45) cita o vocábulo “aniversariante” como um termo inexistente em inglês. Segundo o autor, é necessária uma definição para explicar em inglês o que é um aniversariante. Essa definição seria: “*One who is having a birthday*”. Contudo, o escritor argumenta que jamais se perguntaria: “*Where’s the person who’s having/celebrating her/his birthday?*”, ou seja, “Onde está o aniversariante?”. Essa frase soaria “absolutamente ridícula”. O único recurso, segundo Ricardo, é referir-se ao aniversariante como “*birthday girl/boy*” mesmo que essa pessoa esteja comemorando seu nonagésimo aniversário, como o próprio autor ironiza. O contrário acontece com o vocábulo “*workaholic*”, do inglês, que não tem uma tradução equivalente em português. Esse vocábulo é usado para designar uma pessoa viciada em trabalho.

Essa falta de correspondência ocorre porque a língua relaciona-se com a realidade dos falantes, com a realidade do local onde esses falantes vivem. Como a realidade desses locais e conseqüentemente de seus falantes são diferentes, as línguas também são. Lopes (1995, p. 22) afirma que “[a]s línguas naturais [...] delimitam aspectos de experiências vividas por cada povo, e estas experiências, como as línguas, não coincidem, necessariamente, de uma região para outra”. Dessa forma, nem sempre é possível simplesmente trocar palavras ou expressões de uma língua para outra porque a língua utilizada pelos falantes de uma região está relacionada à cultura da mesma. Ricardo (2006, p. 46-47) cita vários exemplos de palavras e expressões inexistentes ou não usuais em inglês por não fazerem parte da realidade de países onde esse idioma é utilizado. O autor cita a palavra “feijoadá”, que é um prato tipicamente brasileiro; a expressão “comida a quilo”, pois esse tipo de restaurante não é comum em outras partes do mundo e entre outras expressões; “décimo terceiro salário”, que é um direito do trabalhador brasileiro.

O problema da falta de correspondência ocorre também com as expressões, pois algumas são próprias de cada língua. Sendo assim, existem expressões que existem em uma língua e não possuem uma forma correspondente na outra. Para ilustrar, pode-se citar a expressão inglesa “*to be on cloud nine*”, que não possui uma forma correspondente em português. Essa expressão é usada para indicar que alguém está extremamente feliz, eufórico. Entretanto, a falta de correspondência não é o único problema. Pensando nas expressões que possuem uma forma correspondente na outra língua, pode-se perceber que muitas vezes elas possuem o mesmo valor semântico, mas

as palavras usadas não são exatamente as mesmas. Como Schütz (2009b) esclarece, “[e]xiste correspondência no plano da ideia, mas não da forma”. Para ilustrar, o autor cita um exemplo bem simples: a expressão “bom dia”, que em inglês é “*good morning*”. Se for feita uma análise dos vocábulos que compõem essa expressão, será possível notar que há uma correspondência de sentido entre as palavras “*morning*” e “dia”, contudo, tomadas isoladamente, elas não têm o mesmo significado. “*Morning*” significa “manhã”, ao passo que “dia” em inglês é “*day*”.

Um outro exemplo é a expressão “sentir na pele”, cuja forma correspondente em inglês é “*to feel something in one’s bones*”. Analisando essa expressão, pode-se perceber que a ideia transmitida é a mesma nos dois idiomas, ou seja, quando alguém usa essa expressão tanto em português quanto em inglês, quer enfatizar que vivenciou alguma situação. Contudo, fazendo uma tradução literal, verifica-se que as palavras “pele” e “*bones*” têm significados distintos. “*Bones*” na verdade não significa “pele”, que em inglês é “*skin*”, e sim “ossos”. Por fim, um terceiro exemplo é a expressão “pegar no pé”, freqüentemente usada na linguagem coloquial quando se quer dizer que uma pessoa está caçoando de outra. Traduzindo essa expressão para o inglês, ficaria “*to pull somebody’s leg*”. Analisando essa expressão em português e em inglês, é possível perceber que as duas apresentam o mesmo significado, contudo o verbo “*to pull*” não significa “pegar” e sim “puxar”. Sendo assim, em português dizemos “pegar no pé” enquanto em inglês na verdade dizemos “puxar no pé”. Convém esclarecer que essas diferenças estão relacionadas a aspectos culturais. Lyons (1987, p. 292) afirma que “grande parte do significado de expressões, inclusive os seus significados descritivos, bem como social e expressivo, é não-universal e dependente de cultura”.

Ainda em relação à correspondência de palavras e expressões de uma língua para outra, há outro tipo de diferença: muitas vezes em uma língua há uma palavra que pode ser usada em vários contextos, com vários sentidos, porém em outra língua conforme a situação, o significado, é necessário empregar palavras diferentes. Isso quer dizer que pode existir uma palavra em uma língua que possua duas ou mais palavras correspondentes em outra língua e os falantes as utilizem com sentidos distintos. Para ficar mais claro, pode-se citar alguns exemplos: a palavra “céu” em inglês pode ser traduzida como “*sky*”, se tiver o sentido de firmamento ou “*heaven*”, se o sentido for de paraíso. A palavra “casa” também apresenta duas formas correspondentes em inglês: “*house*” se o falante se referir à estrutura, à construção, ou seja, à parte física da casa e “*home*” se o sentido for de lar. Assim também a palavra “casamento” pode ser

traduzida para o inglês como “*wedding*” se o sentido for de festa, comemoração, ou ainda pode ser traduzida como “*marriage*”, se a ideia for se referir ao casamento enquanto instituição. A mesma situação ocorre com determinadas expressões, como é o caso da saudação “boa noite”. Em português usa-se esse cumprimento em qualquer momento da noite, mas em inglês é necessário observar o contexto. Quando se encontra alguém à noite, ou se chega a algum lugar, usa-se “*good evening*” ao passo que ao se despedir ou deixar algum lugar, usa-se “*good night*”. Os exemplos mencionados dizem respeito à tradução do português para o inglês, contudo vale esclarecer que o contrário também ocorre, isto é, existem casos em que em português temos duas ou mais palavras diferentes as quais possuem apenas uma palavra correspondente em inglês que é usada em diferentes contextos. Como exemplo, pode-se citar as palavras “povo” e “pessoas”, que correspondem a uma única palavra em inglês: “*people*”. Assim também as palavras “língua” e “linguagem” são traduzidas para inglês como “*language*”.

2.2.3 As diferenças de regras

Além das palavras que diferem de uma língua para outra, há também as regras utilizadas para organizá-las. Cada língua tem suas regras específicas. Chomsky formulou uma teoria de aquisição da linguagem que discute um pouco sobre as diferenças entre as línguas. Trata-se da teoria lingüística que tem como base a Gramática Universal (GU). Segundo o autor, os seres humanos possuem uma capacidade inata, uma dotação genética para adquirir uma língua. Para explicar como o processo de aquisição ocorre, Chomsky criou dois construtos chamados de princípios e parâmetros. Os princípios seriam as regras gerais, as possibilidades existentes, aquilo que é comum a todas as línguas e os parâmetros seriam as características específicas de cada língua, ou seja, as diferenças existentes entre elas. Explicando a teoria de Chomsky, Miotto, Silva e Lopes (2000, p. 35) afirmam que a GU é “uma previsão daquilo que é comum a todas as possíveis línguas naturais (propriedades descritas no modelo através dos princípios), além da variação que pode ser encontrada entre elas (os parâmetros)”. Os autores acrescentam ainda que “[a] associação dos princípios da GU com certos valores paramétricos gera um sistema gramatical particular, ou seja, uma dada língua” (2000, p. 35).

Dando continuidade à comparação entre a língua portuguesa e a língua inglesa no que diz respeito apenas às regras gramaticais, visto que existem ainda regras de

outros tipos como as fonológicas, podem-se encontrar diversas diferenças. Uma diferença interessante sobre a qual vale a pena se debruçar é a oração sem sujeito. A língua portuguesa permite orações sem sujeito, ao passo que em inglês isso não é possível. A posição de sujeito sempre tem de ser preenchida. Muitas vezes quem ocupa essa posição é o pronome “it”. Em uma frase como “*it is raining*”, por exemplo, que em português significa “está chovendo”, pode-se perceber isso claramente. Em português o sujeito não existe e em inglês é o pronome “it”. Se fosse feita uma tradução literal do enunciado “*it is raining*”, seria “ele está chovendo”. Essa construção em português não seria adequada. Essa diferença existente entre o português e o inglês é o parâmetro do sujeito nulo.

As orações com sujeitos desinenciais também são um parâmetro muito interessante. Elas são bastante comuns na língua portuguesa, porém inaceitáveis na língua inglesa. Em português, ao conjugar um verbo, este sofre flexões de número e pessoa, o que permite ao falante inferir quem é o sujeito da sentença, caso ele não esteja explícito. Em inglês, o sistema de conjugação de verbos é diferente. Por meio do verbo não é possível descobrir quem é o sujeito da oração se ele não for citado. Sendo assim, nessa língua o sujeito nunca pode ficar oculto, pois não é possível descobri-lo. Vejamos as orações seguintes: “Estudei muito para o teste”. “Estudamos muito para o teste”. Como se pode notar, o verbo “estudei” indica que o sujeito é a palavra “eu”, ao passo que o verbo “estudamos” revela seu sujeito: “nós”. Essas duas orações em inglês ficariam respectivamente assim: “*I studied hard for the test*” e “*We studied hard for the test*”. Como se pode ver, o verbo “*studied*” apresenta-se da mesma forma nas duas orações, ou seja, se os sujeitos “*I*” e “*We*” não tivessem sido mencionados não seria possível deduzi-los.

Uma outra diferença existente entre a língua portuguesa e a língua inglesa diz respeito às inversões. É possível perceber que a ordem sintática de determinados elementos em certas frases não é a mesma. Ocorrem inversões, como é o caso dos adjetivos em relação aos substantivos. Vejamos a frase seguinte: “Ele comprou um livro interessante ontem”. Traduzindo essa frase para o inglês, ficaria: “*He bought an interesting book yesterday*”. Como se pode perceber, na frase em português o substantivo “livro” vem antes do adjetivo “interessante”, ao passo que em inglês ocorre o contrário, o adjetivo “*interesting*” vem obrigatoriamente antes do substantivo “*book*”.

No caso possessivo, chamado em inglês de “*Possessive Case*”, também há uma inversão em relação ao português. Em português, ao indicar que algo é de alguém, primeiro menciona-se o elemento possuído e depois o possuidor, enquanto que em inglês ocorre o contrário. Na frase “a casa de Maria é amarela”, por exemplo, pode-se notar que a primeira informação refere-se ao elemento possuído (casa) e logo em seguida vem a informação acerca do possuidor (Maria). Em inglês essa frase seria “*Mary’s house is yellow*” e, como é possível constatar, primeiro menciona-se o possuidor (*Mary*) e só depois o elemento possuído (*house*).

Uma outra situação de inversão sintática que pode ser citada é o caso das frases interrogativas em inglês, pois muitas vezes o verbo é colocado antes do sujeito da frase. Na pergunta “você está triste?”, por exemplo, primeiro aparece o sujeito “você” e depois o verbo “está”. Em inglês essa pergunta ficaria assim: “*Are you sad?*”. Como se pode notar, o verbo “*are*” aparece antes do sujeito “*you*”.

Ainda em relação às inversões, Ricardo (2006) apresenta vários exemplos curiosos de palavras usadas no dia-a-dia, expressões rotineiras que são utilizadas de forma invertida, se compararmos o português com o inglês. O autor cita, por exemplo, a expressão “achados e perdidos” (p. 56), que em inglês é “*lost and found*”, ou seja, “perdidos e achados”. Dentre as demais curiosidades que ele menciona, torna-se interessante citar que em português geralmente diz-se “beijos e abraços” (p. 57), enquanto em inglês primeiro vêm os abraços, pois a expressão é “*hugs and kisses*”. Além disso, em português geralmente usa-se dizer “cão e gato”, como na frase “viver como cão e gato” (p. 57). Em inglês, segundo Ricardo, é ao contrário, costuma-se dizer “*cats and dogs*”, assim a frase citada seria “*to fight like cats and dogs*”. Em português também costuma-se dizer “garfo e faca”, ao passo que em inglês diz-se “faca e garfo”, ou seja, “*knife and fork*” (p. 58), e a expressão “idas e vindas” em inglês também é invertida, pois corresponde à expressão “*comings and goings*” (p. 58).

Existem ainda outras diferenças entre o português e o inglês no que diz respeito ao uso das palavras. Isso acontece muito com os verbos. Um exemplo bem simples é o verbo “ter” do português, cuja forma correspondente em inglês é “*to have*”. Há situações em que em português usa-se o verbo “ter”, mas em inglês, para expressar a mesma ideia, não se usa o verbo “*to have*” e, sim, o verbo “*to be*”, que significa “ser ou estar”. Para esclarecer, pode-se citar a frase “eu tenho vinte anos de idade”, que traduzida para o inglês ficaria: “*I am twenty years old*”. Como é possível notar, em um idioma usa-se o verbo “ter” e no outro o verbo “ser”.

2.3 Dificuldades de aprendizagem

No estudo de uma língua estrangeira, existem muitos fatores que podem representar barreiras ao aprendizado. Um desses fatores, o qual merece atenção especial por gerar muitas dificuldades de aprendizagem, são as diferenças existentes entre as línguas. Uma grande parte dos alunos que estudam inglês como língua estrangeira em escolas regulares enfrenta esse problema. Ao iniciar o estudo de uma língua estrangeira, muitas vezes os aprendizes acreditam que, para comunicar-se no outro idioma, é suficiente conhecer seu vocabulário. Sob uma perspectiva simplista das línguas, muitos deles pensam que apenas os vocábulos diferem de uma língua para outra, acreditando que, para utilizar o novo idioma, basta apenas fazer uma troca de palavras de uma língua para outra. Falta a eles a compreensão de que a língua é muito mais que um conjunto de vocábulos e, por isso, aprender um outro idioma é muito mais que apropriar-se de seu léxico, trata-se de compreender e dominar todo um sistema de comunicação. Muitas vezes os alunos não conseguem compreender que a língua estrangeira que eles estão aprendendo funciona de forma diferente de sua língua materna.

Essa falta de entendimento e também de amadurecimento lingüístico por parte dos aprendizes afeta diretamente a aprendizagem, pois na medida em que as inúmeras diferenças existentes entre sua língua materna e a língua estrangeira em estudo começam a surgir, surgem também as dificuldades. Não ser capaz de lidar com as diferenças entre as línguas faz com que os alunos cometam muitos erros e apresentem problemas para internalizar regras, estruturas e todo o conhecimento de que necessitam para se comunicar usando a nova língua. Por cometerem muitos erros, talvez mais do que acertos, é comum que fiquem desmotivados e criem uma resistência em relação à disciplina, o que bloqueia ainda mais a aprendizagem.

Os aprendizes, principalmente os iniciantes, não têm a noção exata da complexidade que as línguas têm e, como já foi mencionado, acreditam muitas vezes que as diferenças entre elas são simplesmente de caráter lexical, enquanto sabe-se que elas existem em outros níveis, estando também vinculadas a aspectos culturais. Sabe-se, por exemplo, que as regras fonológicas entre a língua inglesa e a língua portuguesa são diferentes. Há sons que são usados em uma língua, mas que nem ao menos existem na outra. É o caso do “th” representado pelo símbolo fonético /θ/, presente em palavras

como “*thunder*” e “*death*”, que em português significam “trovão” e “morte”, respectivamente. Esse som, muito comum na língua inglesa, não existe na língua portuguesa e, por esse motivo, os falantes de português que estudam inglês geralmente têm dificuldades na sua articulação. Além disso, as letras, que são as representações gráficas dos sons, são as mesmas para o português e o inglês. Contudo, elas representam sons diferentes. A letra “a” em inglês, por exemplo, é lida da seguinte maneira: /eɪ/. Isso gera nos alunos a falsa ideia de que a forma como se lê as palavras em inglês não é a mesma usada para escrevê-las.

Além disso, outras diferenças entre o português e o inglês levam os alunos a terem ideias erradas. Um outro exemplo são os casos de inversões sintáticas, explicados e exemplificados anteriormente, pois criam nos alunos a ideia errônea de que a língua inglesa é difícil porque é preciso usar as palavras de trás para frente. Como é possível perceber, muitas dificuldades e dúvidas dos aprendizes são decorrentes das inúmeras diferenças que existem entre as línguas. E ao se deparar com todas essas diferenças sobre as quais não há entendimento, muitas vezes os alunos ficam desestimulados, achando que aprender inglês é muito difícil. Surge, então, a necessidade de discutir como essas diferenças podem afetar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.4 A influência da língua materna na aquisição da língua estrangeira

O Behaviorismo, uma das teorias de aquisição de segunda língua, defende que “a aprendizagem consiste no desenvolvimento de respostas aos estímulos ambientais. Se essas respostas receberem reforço positivo, elas se tornarão hábitos. Se as respostas receberem punição (neste caso correção de erros), elas serão abandonadas”² (Vanpatten; Williams, 2007, p. 19) (minha tradução). VanPatten & Williams (2007, p. 20) afirmam que, segundo os behavioristas, a aquisição de uma segunda língua é encarada como a aquisição de um novo conjunto de hábitos, e os hábitos da primeira língua precisam ser superados para que a aquisição da segunda língua seja bem sucedida. Nesse sentido, ou seja, pensando na aquisição de uma segunda língua como a aquisição de novos hábitos, diferentes daqueles usados na língua materna, surgiu um construto chamado de

² “Learning consists of developing responses to environmental stimuli. If these responses receive positive reinforcement, they will become habits. If the responses receive punishment (in this case error correction), they will be abandoned.”

transferência. Os autores explicam que a transferência ocorre quando os hábitos da primeira língua são usados para produzir a segunda. Desse modo, a transferência pode ser um recurso útil para a aprendizagem, mas pode acarretar conseqüências negativas, dependendo do distanciamento existente entre a primeira e a segunda língua. VanPatten & Williams (2007, p. 21) desenvolvem essa ideia explicando que se as línguas forem similares, a transferência será positiva, isto é, os aprendizes não terão muita dificuldade porque eles apenas aplicarão seus velhos hábitos em um novo contexto. Contudo, se as línguas apresentarem muitas diferenças entre si, a transferência será negativa e resultará em dificuldades e erros. A transferência negativa é chamada de interferência, pois os hábitos da primeira língua interferem na aquisição do novo conjunto de hábitos. Segundo Schütz (2006), “interferência é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases bem como no planos (*sic*) idiomático e cultural”.

Aplicando as regras de sua língua materna na língua estrangeira em estudo, os alunos podem cometer erros que prejudicam a comunicação. Esse problema é ainda maior nas escolas regulares onde a língua estrangeira é ensinada formalmente e a aprendizagem é consciente e não espontânea. Segundo Cardoso (2007):

No processo de aquisição de uma segunda língua há sempre interferências da língua materna, pois é freqüente recorrer-se a ela para analisar os dados da nova língua, uma vez que a língua materna predomina o pensamento e tende a interferir nas línguas aprendidas em segundo lugar. Quando a língua alvo é aprendida apenas em contexto formal, como a escola, o fosso entre o domínio das duas línguas é ainda maior.

Sabe-se que existem muitos professores dessa área que tentam amenizar a situação, propondo atividades que visem à interação dos alunos, propiciando um contato cada vez maior dos alunos com a língua estrangeira em estudo, buscando, entre outros procedimentos, desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Contudo, a realidade das escolas regulares muitas vezes não permite um processo natural de aquisição de segunda língua. Por exemplo: se o professor ministrar as aulas todas em inglês, os alunos, principalmente os iniciantes, ficarão “perdidos”, não terão condições de entender. Desse modo, as dificuldades dos alunos aumentam ainda mais porque o ensino regular exige deles uma aprendizagem consciente, ou seja, exige esforço.

Krashen, em sua Teoria do Monitor, formulou uma hipótese que estabelece uma distinção entre a aquisição e a aprendizagem de uma segunda língua. VanPatten & Williams (2007, p. 26) explicam que, para Krashen, a aquisição é inconsciente,

espontânea e acontece naturalmente. Não há, por parte do aprendiz, intenção em aprender, e ele não necessita de instruções. Por sua vez, a aprendizagem é um processo que envolve conhecimento explícito tais como o estudo de regras e modelos. É um processo intencional, consciente e que exige esforço. Ocorre quando a língua em estudo não é o meio de instrução e, sim, o objeto de estudo. É exatamente isso que ocorre nas escolas regulares, isto é, o processo é de aprendizagem e não de aquisição, o que aumenta as dificuldades dos alunos, visto que eles precisam se esforçar para aprender a nova língua. Contudo, mesmo tendo-se conhecimento de que a aprendizagem não é o processo ideal, visto que a aquisição traz muito mais benefícios para os alunos, nem sempre é possível abolir as instruções e focar apenas na interação usando a língua estrangeira.

A transferência é uma característica do que chamamos de interlíngua. A interlíngua é um sistema lingüístico criado pelo aprendiz durante o seu processo de aquisição de uma língua estrangeira. Consiste em uma gramática provisória entre a língua materna e a língua estrangeira que vai sendo modificada à medida que o aprendiz vai assimilando as estruturas da língua estrangeira em estudo. Schütz (2006) conceitua interlíngua da seguinte maneira:

Interlíngua é o sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado.

Ana Josefa Cardoso (2007) explica que:

Durante o processo de aquisição de uma segunda língua, o indivíduo constrói um sistema novo baseado em hipóteses onde vai introduzindo modificações de acordo com as sucessivas aproximações à língua alvo, criando ele próprio uma gramática provisória entre as duas línguas, que vai avaliando e reformulando à medida que adquire novos dados [...]

A interlíngua é caracterizada por erros que podem ser resultado da interferência, visto que nesse sistema de transição o aluno mistura as estruturas das duas línguas, aplicando na segunda língua as regras da primeira. Nesse caso, quanto mais diferenças as línguas apresentarem entre si, maiores serão as dificuldades e mais frequentes serão os erros. Convém acrescentar que os erros que caracterizam a interlíngua também podem ser os mesmos que as crianças nativas cometem quando estão em fase de aquisição de sua língua materna. É exatamente isso que Ughtbrown (in McLaughlin 1987 apud Heberle, 1997) explica:

O aprendiz cria uma interlíngua sistemática, freqüentemente caracterizada pelos mesmos erros de crianças falantes nativas da mesma língua, e também caracterizada pelo fenômeno denominado transferência, ou seja, erros baseados em estruturas e regras da língua materna do aprendiz.

Tendo por base os conceitos de transferência, interferência e interlíngua, fica evidente que os erros fazem parte do processo de aprendizagem. É natural e perfeitamente normal que os aprendizes cometam erros enquanto estão adquirindo uma segunda língua, pois estão tendo de aprender um novo sistema de comunicação diferente daquele que utilizam no dia-a-dia. Ao utilizar a língua estrangeira, seu cérebro precisa “esquecer” a língua materna, tão fortemente presente desde o berço, e articular os pensamentos utilizando um outro código, repleto de diferenças. Sendo parte do processo, os erros apresentam uma grande importância, pois sua análise permite ao professor perceber quais são as dificuldades dos alunos, como seu cérebro está processando as informações recebidas e, entre outras coisas, em que estágio de desenvolvimento o aluno se encontra. Com isso ele pode fazer um bom trabalho de correção, evitando um outro fenômeno ligado à interlíngua: a fossilização ou cristalização. Schütz (2006) explica que a “Fossilização ou Cristalização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados. É característica de quem estuda línguas, especialmente na infância, sem ter contato com falantes nativos”. Percegoni (2005) define a fossilização como a “incorporação de formas lingüísticas incorretas na competência da segunda língua”.

2.5 Papel do professor e estratégias pedagógicas

O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira é de suma importância, e esse profissional precisa, em primeiro lugar, ter conhecimento acerca das diferenças lingüísticas existentes entre a língua materna do aluno e a língua estrangeira que ele está aprendendo, visto que as diferenças podem gerar diversas dificuldades. Além desse conhecimento, ele precisa conhecer também as teorias de aquisição de segunda língua para que possa compreender como o aluno aprende, como o cérebro dele assimila as informações que recebe ou, se não assimila, porque isso ocorre. As teorias em questão também fornecem hipóteses que podem ajudar o professor a compreender melhor as dificuldades do aprendiz, analisar seus erros, deduzindo porque essas dificuldades e esses erros estão ocorrendo. Tendo toda essa clareza, o professor pode fazer intervenções mais eficazes, evitando que a fossilização aconteça.

O professor precisa estar bem preparado para fazer uso de métodos e estratégias pedagógicas que ajudem o aluno a compreender melhor as diferenças existentes entre a sua língua mãe e a nova língua em estudo. Se o professor souber conduzir o trabalho, evitará uma série de problemas como a internalização dos erros e as frustrações diante das dificuldades. Estas, por sua vez, também podem ser evitadas ou pelo menos amenizadas, graças ao preparo do professor. Há vários procedimentos que o professor pode adotar na sala de aula para atingir os objetivos citados, começando por explicações acerca do assunto. Mostrar as diferenças, enfatizá-las, levando o aluno a tirar suas próprias conclusões, é uma maneira de ajudá-lo a entender. É preciso que fique explícito para ele que o funcionamento das duas línguas é diferente, que as estruturas são diferentes e no que exatamente elas diferem. Logicamente, o professor precisa tomar o cuidado de adequar suas explicações acerca das diferenças lingüísticas entre as línguas à maturidade dos aprendizes, visto que alguns pontos muito complexos talvez eles ainda não estejam prontos para compreender. As explanações do professor contribuirão para que os alunos tornem-se capazes de lidar com as diferenças lingüísticas e sejam bem sucedidos na aprendizagem do novo idioma.

No que diz respeito às adequações das explicações à maturidade dos aprendizes, vale mencionar a hipótese da ordem natural de Krashen. VanPatten & Williams (2007, p. 27) explicam que, segundo esse autor, o aprendiz adquire as estruturas lingüísticas seguindo uma determinada ordem, uma ordem previsível. Ele passa por estágios previsíveis, adquirindo certas estruturas antes de adquirir outras, e a ordem para essa assimilação não depende da instrução nem da complexidade das estruturas. Tendo isso por base, é importante que o professor fique atento porque a ordem natural interfere também na aquisição das diferenças lingüísticas entre a língua materna e a língua estrangeira. Dependendo do estágio de desenvolvimento pelo qual o aluno está passando, ele será capaz de assimilar determinadas diferenças, porém talvez ainda não esteja pronto para assimilar outras. Por isso, o trabalho do professor precisa ser bem planejado para que o aluno consiga ir adquirindo as estruturas pouco a pouco de acordo com a ordem natural, assim irá avançando estágio por estágio até atingir seu teto no novo idioma.

Além das explicações que o professor irá proporcionar aos alunos para que eles consigam internalizar as diferenças existentes entre sua língua materna e a língua estrangeira em estudo, uma outra estratégia pedagógica muito eficaz, talvez a melhor de todas, é fornecer ao aluno uma quantidade considerável de insumo ou *input*. Esse

construto faz parte de mais uma das hipóteses de Krashen: a hipótese do *Input*. VanPatten & Williams (2007, p. 27) esclarecem que os seres humanos adquirem uma segunda língua entendendo mensagens, isto é, recebendo *input* compreensível, como Krashen se refere. O *input* constitui-se de mensagens que o aluno é capaz de entender, mensagens estas que ele pode receber de forma oral ou escrita e que fazem com que ele vá adquirindo as estruturas na medida em que vai tendo contato com a nova língua. Gass & Mackey afirmam que o *input* se refere à linguagem a que o aprendiz está exposto por meio da leitura, audição ou até por meio dos sinais, no caso da linguagem visual, constituindo-se em um componente essencial para a aprendizagem (2007, p. 177). De acordo com Krashen, conforme explicam VanPatten & Williams (2007, p. 27), o *input* compreensível deve conter estruturas lingüísticas que estejam um pouquinho além do nível em que o aluno se encontra para que ele possa adquirir essas novas estruturas. Contudo, apesar de as estruturas estarem um passo à frente do nível em que o aluno se encontra, é preciso que ele possa compreendê-las para que sua aquisição seja bem sucedida.

Sendo assim, para que o aluno consiga entender as diferenças existentes entre sua língua mãe e a nova língua, uma excelente estratégia é fornecer *input*, pois como afirmam Gass & Mackey os pesquisadores interacionistas vêem o *input* como uma forma de fornecer informações sobre o que é possível dentro de uma língua (2007, p. 177). A partir desse comentário pode-se inferir que, por meio do *input*, o aluno conseguirá perceber quais estruturas são aceitáveis na língua estrangeira e quais só podem ser usadas na sua língua materna. Sendo assim, o aluno precisa ter bastante contato com a língua estrangeira, pois quanto maior o contato mais facilmente o cérebro irá registrar as diferenças lingüísticas, ou seja, as especificidades do novo idioma e, desse modo, conseguirá funcionar de acordo com as novas regras. Em outras palavras, o aprendiz conseguirá pensar usando a língua estrangeira, e esse é um desafio grande e difícil.

Há diversas maneiras de fornecer *input* para os alunos: o professor pode trabalhar com variados textos em sala de aula, textos que contenham as estruturas que os alunos precisam internalizar, as diferenças que o professor quer que eles percebam e assimilem. Ainda dentro dos textos, o professor pode trabalhar com músicas e canções folclóricas que, além de ajudar na aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais, também são uma forma de propiciar um contato maior com outras culturas, o que torna o ensino de língua estrangeira mais significativo e enriquecedor. Convém acrescentar

que o trabalho com músicas é agradável e por isso muito motivador para os estudantes. Os filmes também são uma maneira interessante de fornecer *input* para os alunos e, assim como as músicas, têm um grande valor porque por meio deles os aprendizes recebem *input* diretamente de falantes nativos. Por fim, uma outra dica é falar algumas frases usando o idioma estrangeiro em sala de aula sempre que possível. Sabe-se, como já foi explicado, que não é possível usar apenas a língua estrangeira durante as aulas, evitando totalmente a língua materna, como seria o ideal, porque os alunos iniciantes nas escolas regulares ficariam muito “perdidos”. Contudo, alguns comandos podem ser dados usando a nova língua, mesmo que seja necessário traduzi-los em seguida. À medida que esses comandos forem se repetindo, os aprendizes passarão a gravá-los, dispensando a tradução.

Para um melhor resultado, o professor deve fazer uso de diversas atividades orais e escritas, além de jogos, brincadeiras e dinâmicas. As atividades são uma forma de exercitar as regras e fixar vocabulário, expressões, o que contribui para o entendimento acerca das diferenças existentes entre a língua materna e a língua em estudo. Quanto às dinâmicas e demais atividades lúdicas, constituem-se em uma ótima maneira de levar os alunos a internalizar as especificidades da nova língua porque são atividades que envolvem os aprendizes, prendem muito sua atenção. Além disso, são atividades motivadoras, pois por meio delas os alunos aprendem de forma prazerosa. Convém acrescentar que essas atividades trazem mais uma importante contribuição para o processo de apropriação do conhecimento: elas abaixam o filtro afetivo dos aprendizes, facilitando a aprendizagem. O filtro afetivo é mais um construto criado por Krashen. VanPatten & Williams (2007, p. 28) explicam que os aprendizes precisam sentir-se confortáveis no ambiente de aprendizagem enquanto estão recebendo o *input*. Se isso acontecer, seu filtro afetivo abaixa, permitindo o processamento do *input*, caso contrário, ou seja, se os aprendizes estiverem em um ambiente estressante, sendo forçados a produzir sem que se sintam prontos para isso, seu filtro afetivo aumenta e bloqueia o processamento do *input*. Dessa forma, vale lembrar que as atividades acima mencionadas descontraem os alunos, criam um clima de alegria e entusiasmo na sala de aula, o que deixa os alunos relaxados, permitindo uma melhor e mais eficaz absorção dos dados da língua estrangeira. Por esse motivo, esse tipo de atividade pode ser uma excelente estratégia para ajudar os aprendizes a internalizar as estruturas, as expressões, enfim todos os dados lingüísticos que diferem daqueles empregados na primeira língua.

Também é muito importante destacar a relevância da mediação no processo de aprendizagem, inclusive no entendimento acerca das diferenças lingüísticas existentes entre as línguas. A mediação é um construto criado por Vygotsky e faz parte da teoria sociocultural que pode ser aplicada para a aquisição de segunda língua. De acordo com essa teoria, o aprendiz adquire o conhecimento interagindo com outros indivíduos que tenham mais conhecimento que ele. Na sala de aula, esses indivíduos podem ser o próprio professor ou aqueles colegas que se encontram em um grau de desenvolvimento mais elevado. É a mediação do professor ou desses colegas mais capazes que faz com que ocorra o processo de internalização, que é a apropriação do conhecimento. É dessa forma que ocorre o desenvolvimento das funções mentais do aprendiz, isto é, a auto-regulação. Lantolf & Thorne (2007, p. 215) afirmam que “[o] desenvolvimento neste contexto é a internalização da mediação que é dialogicamente negociada entre o aprendiz e os outros que resulta em uma auto-regulação aprimorada”³ (minha tradução).

Vygotsky também criou um outro construto para explicar como se dá o processo de aprendizagem por meio da mediação: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky (1978, p. 86 apud Lantolf & Thorne, 2007, p. 210), a ZDP é

a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela solução de problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.⁴ (minha tradução)

Em outras palavras, a ZDP é a distância entre o que o aprendiz consegue fazer sozinho e o que ele consegue fazer se tiver a ajuda de alguém, um colega ou o professor. Sendo assim, uma forma de fazer o aprendiz internalizar as diferenças lingüísticas que existem entre as línguas é promover atividades colaborativas, atividades em que os alunos irão interagir e aprender uns com os outros. Lantolf & Thorne (2007, p. 211) explicam que “uma das descobertas mais importantes de Vygotsky é que a aprendizagem em colaboração com os outros, particularmente em ambientes instrucionais, precede e forma o desenvolvimento”⁵ (minha tradução). Os autores também enfatizam a importância da ZDP como um instrumento muito útil para o professor. De acordo com sua visão, a ZDP é uma ferramenta pedagógica que os educadores podem utilizar para

³ “Development in this context is the internalization of the mediation that is dialogically negotiated between the learner and others that results in enhanced self-regulation.”

⁴ “The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”

⁵ “One of Vygotsky’s most important findings is that learning collaboratively with others, particularly in instructional settings, precedes and shapes development.”

compreender com mais clareza os aspectos das capacidades emergentes dos alunos que estão nos seus primeiros estágios de maturação (p. 220).

Com vistas à teoria sociocultural, para fazer com que o aluno aprenda a nova língua internalizando suas especificidades, é fundamental que o professor, além de promover a interação entre os alunos, faça a mediação do conhecimento. Nesse ponto, a correção dos erros é primordial. É muito relevante mostrar aos alunos os seus erros, analisando-os junto com eles e evidenciando quais as formas corretas para aquelas construções. Essa é uma maneira de fazê-lo entender e evitar a fossilização. Para um trabalho de correção de erros mais eficaz, o professor deve fornecer bastante *input* para os aprendizes, pois assim eles assimilam com mais facilidade as formas corretas e abandonam as erradas.

O trabalho de tradução também pode ser útil para que os alunos consigam lidar melhor com as diferenças entre as línguas. Como já foi discutido, nem sempre é possível fazer traduções literais, porque não há uma correspondência perfeita entre as línguas no que diz respeito às palavras e expressões. Além disso, existem as diferenças de regras. Dessa forma, a tradução pode constituir-se em um excelente exercício para o estudante visualizar as diferenças lingüísticas entre sua língua e a língua-alvo e aprender a lidar com elas. O professor deve discutir as traduções com os alunos, mostrando como se expressa uma ideia em uma língua e como se expressa essa mesma ideia na outra. Por meio da discussão, por exemplo, o professor pode levar o aluno a perceber que a quantidade de palavras usadas em uma língua para expressar uma ideia pode não ser a mesma utilizada na outra para expressar essa mesma ideia. Esse tipo de atividade também ajudará o aluno a perceber que algumas palavras dispensam tradução, que outras não existem na sua língua materna, entre outras situações. E o mais importante é que ele aprenderá, com a mediação do professor, a resolver essas situações, expressando a ideia que está na língua estrangeira utilizando sua língua materna, fazendo adaptações sempre que necessário. Ele desenvolverá estratégias lingüísticas que aperfeiçoarão inclusive suas habilidades na língua materna.

Ainda em relação ao papel do professor e às estratégias pedagógicas que podem contribuir para um melhor entendimento das diferenças lingüísticas existentes entre as línguas, vale acrescentar que existem muitos métodos de ensino e que todos levam à aquisição de conhecimentos. Como afirma Carroll (1973, p. 204), “em condições razoavelmente favoráveis, cada um dos métodos produz nitidamente quantidades significativas de aprendizagem”. Cada método focaliza um determinado tipo de

conhecimento, ou seja, uns priorizam a leitura, por exemplo, outros a oralidade, a tradução etc. Cabe, então, ao professor extrair o que há de positivo em cada um, utilizando em favor de seu trabalho, o que pode ajudar na compreensão das diferenças existentes entre as línguas para que os aprendizes consigam cada vez mais proficiência na língua estrangeira em estudo.

Por fim, torna-se relevante mencionar que um bom recurso para o entendimento do aprendiz acerca das diferenças entre as línguas é promover um estudo comparativo entre elas. O professor deve levar o aluno a observar, analisar a língua estrangeira, comparando-a com a língua materna, destacando semelhanças e contrastes. As semelhanças são de grande utilidade, pois tendo consciência acerca delas o aluno pode aproveitá-las, transferindo seu conhecimento da língua materna para a língua estrangeira. Quanto aos contrastes, conhecê-los ajuda o aluno a evitar os erros de interferência e conseqüentemente a fossilização. Sendo assim, pode-se afirmar que o conhecimento da língua materna pode ajudar o aluno na aquisição da língua estrangeira e cabe ao professor levar o aluno a discernir quais regras e estruturas podem ser “aproveitadas”, isto é, transferidas de uma língua para outra e quais não podem. Gorete Ribeiro (2010) destaca a importância das análises contrastivas para a aprendizagem dos alunos:

A aprendizagem de uma língua e cultura diferente processa-se sempre através de análises contrastivas com o que já é conhecido, neste caso, a língua materna. Assim, pode-se afirmar, que a aprendizagem de uma língua estrangeira, por mais enriquecedora que seja, só atinge a sua plenitude quando confrontada com a língua materna, não apenas no que se refere aos aspectos puramente lingüísticos, mas também aos aspectos culturais.

A relevância dos estudos contrastivos também é destacada por Giuliana Cardoso (2004, p. 66), que se refere mais especificamente ao desenvolvimento da expressão oral dos alunos: “Então, eu reafirmo que a metodologia mais adequada e o material mais adequado são aqueles que são planejados com a ajuda de um estudo lingüístico comparativo das similaridades e diferenças que existem entre o Inglês e o Português”⁶ (minha tradução). Percebe-se que a autora trata do ensino de inglês para falantes de português e, embora se refira a uma habilidade específica, a oralidade, suas ideias são válidas para as outras habilidades também, estendendo-se ao ensino da língua estrangeira como um todo. Em relação ao papel do professor nesse processo de

⁶ “So, I reaffirm that the most adequate methodology and the most adequate material are those which are planned with the help of a comparative linguistic study of the similarities and differences that exist between English and Portuguese.”

comparação, Ribeiro (2010) acrescenta que “[a]s análises contrastivas e o recurso à transferência carecem de orientação por parte do professor para que sejam bem sucedidas (*sic*) e surtam os efeitos desejados. Sabe-se hoje que estes são parte integrante do processo de aprendizagem dos discentes”.

3. UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA CAETANO BEZ BATTI

3.1 Ensino Fundamental

3.1.1 A experiência da professora

No ensino fundamental, o primeiro instrumento, o qual se pautava na experiência da professora da turma escolhida, indicou alguns aspectos que merecem ser registrados. A professora afirmou perceber que as diferenças lingüísticas existentes entre o português e o inglês geram dificuldades de aprendizagem. Quanto aos conteúdos que são mais difíceis de fazer os alunos compreenderem, ela apontou as traduções do inglês para o português e vice-versa. Segundo ela, os alunos têm essa dificuldade porque não têm pleno domínio da sua própria língua mãe, eles não têm o hábito da leitura e, nas aulas de língua portuguesa, o professor ainda se prende muito a ensinar gramática ao invés de desenvolver as habilidades de ler e escrever. Isso afeta o ensino da língua estrangeira porque, se o aluno não conhece bem as regras da sua própria língua, conseqüentemente terá dificuldades em entender as regras da nova língua. Nas traduções, a maior dificuldade dos alunos apontada pela professora é a pobreza de vocabulário da língua materna, pois os alunos muitas vezes não conseguem juntar as frases para que o texto tenha coerência, eles não conseguem fazer as adequações que se fazem necessárias quando se traduz um texto de um idioma para o outro.

Quanto às estruturas erradas produzidas pelos alunos que revelam uma mistura das regras do português com o inglês, a professora afirmou que acontece muito, embora no momento ela não se lembrasse de muitos exemplos. Citou apenas que recentemente um aluno produziu a seguinte frase: *“The houses were bigs”* (as casas eram grandes). Ele colocou o adjetivo *“big”* no plural, o que em inglês é inaceitável, visto que os adjetivos nessa língua são invariáveis. Como em português, é necessário fazer a concordância do adjetivo “grandes” com o substantivo “casas”, fica evidente que o erro do aluno foi resultado da interferência de sua língua materna.

Para ajudar os alunos a internalizarem as formas corretas das estruturas, superando assim suas dificuldades, a professora afirmou fazer uso de estratégias pedagógicas como trabalhos em equipes e jogos, envolvendo o assunto em estudo. Ao

ser questionada sobre como trabalha a correção de erros, ela afirmou que faz os alunos observarem com mais atenção quais são as formas corretas.

3.1.2 O desempenho dos alunos

Ainda no ensino fundamental, o segundo instrumento aplicado, o qual focava-se na produção dos alunos, forneceu dados muito interessantes para análise. A primeira fala do diálogo que os alunos deveriam passar para o inglês era: “Alô Mary, você está ocupada?”. Essa frase em inglês, por ser interrogativa, exige a inversão do verbo em relação ao sujeito, uma dificuldade muito comum entre os aprendizes. As traduções dos alunos confirmaram isso. Dos vinte e um (21) estudantes que fizeram a atividade, apenas três (3) fizeram a inversão, e um (1) ainda utilizou o verbo “*to be*” no passado (*were you* ao invés de *are you*). Cinco (5) alunos mantiveram a ordem da língua portuguesa, ou seja, deixaram o sujeito antes do verbo (*you are*) e dentre esses cinco (5), um (1) utilizou o verbo “*to be*” no passado (*you were*) e um (1) ainda utilizou o verbo “*to be*” de forma errada e no passado (*you was*). Os demais estudantes não conseguiram formular essa frase com coerência, escreveram palavras soltas e sem sentido. Nem utilizaram o verbo “*to be*”. Somente um (1) usou a forma “are”, porém “perdida” no meio das outras palavras. Nessas respostas sem nexos, um ponto que chamou muito a atenção foi o fato de cinco (5) alunos terem traduzido a forma verbal “está” utilizando o demonstrativo “*this*”, que significa “esta”. Ao confundir “está” com “esta”, fica claro que os alunos realmente têm problemas no entendimento de sua língua materna, conforme argumentou sua professora.

A segunda fala do diálogo era: “Estou ajudando minha irmã com sua lição de casa”. Essa frase apresenta um sujeito desinencial que em inglês é inaceitável. Os alunos deveriam explicitar o sujeito “*I*”. Os resultados foram os seguintes: Apenas seis (6) alunos tiveram a noção de explicitar o sujeito da sentença, e dentre esses seis dois (2) cometeram outros erros em relação à estrutura da frase. Um deles utilizou o verbo no tempo passado (*I was helping*) e o outro apesar de ter usado o pronome “*I*” corretamente, traduziu a frase da seguinte maneira: “*I have my brother you hardwork the house*”, o que não faz sentido nenhum. Os demais alunos não explicitam o sujeito como se esperava e não conseguiram estruturar a frase de modo coerente. Um ponto que chamou a atenção foi o fato de três (3) alunos terem traduzido a palavra “estou” como “*It's*”.

Um outro ponto interessante que merece ser mencionado diz respeito ao possessivo “sua”, que em português pode gerar ambigüidade, uma vez que pode fazer referência a ele(s), a ela(s) ou ainda a você(s). Em inglês esse problema não acontece porque para cada pronome pessoal existe um possessivo diferente, não havendo diferença apenas entre a forma usada para *You* (singular) e *you* (plural). Os alunos que participaram da pesquisa tiveram dificuldades em relação a esse aspecto gramatical também. Apenas um (1) aluno utilizou, na frase “Estou ajudando minha irmã com sua lição de casa”, o possessivo adequado “*her*”. Um outro se aproximou da resposta certa, utilizando o pronome possessivo “*hers*”, ao invés do adjetivo possessivo “*her*”. Cinco (5) alunos usaram a forma “*his*”, que não é adequada para o substantivo irmã, uma vez que é usada para o masculino. Cinco (5) alunos empregaram a palavra “*your*”, que se refere a você (ou vocês), três (3) ainda confundiram as palavras “*you*” com “*your*” e os demais (6 alunos) omitiram o possessivo, esquivando-se assim do problema. Pôde-se notar que como há uma divergência de regras entre o português e o inglês em relação a esse ponto gramatical, os alunos cometeram muitos erros.

Ainda na segunda fala do diálogo, um outro ponto precisa ser discutido. Trata-se da expressão “lição de casa”. Embora essa expressão seja muito comum no cotidiano escolar, seja inclusive muito usada pelos livros didáticos, a maioria dos alunos não a conhecia, ou não lembraram dela no momento da aplicação do instrumento de pesquisa. Apenas dois (2) estudantes demonstraram conhecer a palavra “*homework*”, ao passo que 11 (onze) tentaram “montar” a expressão usando as palavras “*lesson*” e “*house*”. Dessa forma, traduziram “lição de casa” como “*lesson of house*” ou ainda usando no lugar de “*of*” outras preposições como “*by*” e “*to*”. O processo empregado por esses onze alunos revela que muitas vezes os aprendizes acreditam que, para traduzir um enunciado de um idioma para o outro, basta fazer uma troca de palavras. Contudo, sabe-se que devido à complexidade das línguas a tradução na maioria das vezes não é uma tarefa tão simples assim. Os oito (8) alunos restantes nem ao menos conseguiram “montar” a expressão, alguns até escreveram as palavras “*house*”, “*home*” e/ou “*lesson*”, porém de forma isolada, sem que fizessem sentido.

A terceira fala do diálogo era: “Você tem uma irmã pequena?”. Essa pergunta em inglês exige uma inversão do adjetivo em relação ao substantivo, situação contrária à que geralmente ocorre na língua portuguesa. Mais uma vez poucos alunos demonstraram ter internalizado essa regra. Dos vinte e um (21) participantes, apenas quatro (4) colocaram o adjetivo “*little*” ou ainda “*small*” antes do substantivo “*sister*”.

Dezesseis (16) alunos não fizeram a inversão, seguiram a ordem da língua portuguesa e um (1) aluno omitiu o adjetivo. Pôde-se perceber, por meio dessa frase, o fenômeno da interferência.

A quarta fala do diálogo era: “Sim, ela tem sete anos”. O verbo “ter” que aparece nessa frase não deve ser traduzido para o inglês como “*to have*” e sim como “*to be*”, ou seja, “ser” ou “estar”. Apenas três (3) alunos traduziram “Ela tem” como “*She is*”, que seria a forma correta. Doze (12) alunos utilizaram o verbo “*to have*”, e desses doze, três (3) traduziram “Ela tem” como “*She had*”, que na verdade seria “Ela tinha”, visto que “*had*” é a forma do passado. Sete (7) alunos traduziram como “*She have*”, o que mesmo em outro contexto que exigisse o verbo “*to have*” não seria correto, uma vez que sendo o sujeito “*she*” era necessário utilizar a forma “*has*”. Por fim, dois (2) desses doze estudantes além do erro mencionado anteriormente, ainda cometeram um outro: deixaram o verbo no infinitivo ao invés de conjugá-lo traduzindo “Ela tem” como “*She to have*”. Para completar, os seis (6) alunos restantes nem ao menos conseguiram estruturar a frase. Não empregaram nem o verbo “*to be*” nem o verbo “*to have*”, isto é, utilizaram outras palavras que não fazem sentido na frase.

A quinta frase que fazia parte do diálogo era: “A propósito, como está o tempo em sua cidade?”. Nessa frase há a expressão “A propósito”, que seria “*By the way*”. Apenas dois (2) alunos conheciam essa expressão. Outros dois (2) tentaram “montar” a expressão usando o mesmo processo utilizado para traduzir a expressão “lição de casa”, presente na segunda fala do diálogo. Sendo assim, juntaram as palavras “a” e “propósito” e traduziram “a propósito” como “*The purpose*”. Os demais alunos (17) não conseguiram traduzir a expressão. Alguns utilizaram palavras totalmente alheias ao enunciado, outros usaram a palavra “*purpose*” isoladamente, outros ainda usaram-na juntamente com outras como “*a*”, “*in*” e “*on*”. De qualquer forma, o que escreveram não faz sentido ou, como foi o caso de “*on purpose*”, provoca uma alteração de sentido, uma vez que essa expressão significa “de propósito” e não “a propósito”.

Ainda na quinta fala há um outro ponto que merece ser discutido. Em português a palavra “tempo” pode ser usada para designar a sucessão de horas, dias, meses, anos etc. e também pode ter o sentido de “clima”. Em inglês há duas palavras diferentes para se referir ao tempo, para o primeiro sentido mencionado usa-se a palavra “*time*” e para o segundo usa-se “*weather*”. Na frase proposta aos alunos, a palavra “tempo” apresenta o segundo sentido, ou seja, o de tempo meteorológico. Apenas um (1) aluno utilizou a palavra adequada (*weather*), dezessete (17) alunos utilizaram a palavra “*time*”, não

fazendo distinção entre os sentidos que a palavra “tempo” pode ter em inglês ou ainda demonstrando não conhecer a palavra “*weather*”. Por fim, três (3) estudantes não conseguiram encontrar nenhuma palavra que se aproximasse da ideia proposta na frase.

A sexta fala do diálogo era: “Está chovendo”. Em português essa oração não possui sujeito porque se trata de um fenômeno da natureza, contudo em inglês o sujeito é obrigatório. Nesse caso, usa-se o pronome “*it*”. Esse tipo de sentença geralmente confunde os aprendizes porque em uma língua é preciso acrescentar uma palavra e na outra é preciso eliminá-la. Desse modo, apenas um (1) aluno teve a noção de acrescentar o pronome “*it*” no início da frase, todos os demais não fizeram isso. Dentre os que erraram, seis (6) confundiram mais uma vez os vocábulos “esta” e “está”, traduzindo “está” como “*this*”. Outros seis (6) tiveram a noção de usar o verbo “to be”, porém sem o sujeito e nas suas formas “*was*”, “*were*”, “*are*” e “*be*” que não eram as adequadas nesse contexto. Os outros oito (8) estudantes que também erraram escreveram palavras soltas e sem sentido.

A sétima fala do diálogo era: “Certo. Você está ocupada, então você pode ligar para mim à noite?”. Quando se faz uma pergunta em inglês usando o verbo “*can*”, que significa “poder”, é necessário fazer uma inversão do verbo em relação ao sujeito, ou seja, primeiro coloca-se o verbo e depois o sujeito, situação contrária a que ocorre nas perguntas da língua portuguesa. O enfoque da sétima fala é o mesmo da primeira na qual a inversão se dá entre o verbo “*to be*” e o sujeito. O resultado foi preocupante. Nenhum aluno fez a inversão necessária. Torna-se relevante acrescentar que apenas dois (2) alunos tiveram a noção de usar o verbo “*can*”, mesmo que sem fazer a inversão. Os demais não conseguiram traduzir o enunciado de modo que fizesse sentido e nem ao menos usaram o verbo “*can*”.

Para finalizar o diálogo proposto, a oitava fala era: “Claro. Até logo”. Mais uma vez, como em falas anteriores, buscou-se verificar o conhecimento dos estudantes acerca das expressões, como “Até logo”. Apesar das saudações e cumprimentos serem um dos primeiros tópicos a serem trabalhados no ensino de inglês e a expressão em foco ser muito comum, apenas um (1) aluno demonstrou conhecê-la. Dois (2) alunos substituíram-na por “tchau” que seria “*bye-bye*”, o que no contexto do diálogo não prejudica o entendimento. Quatorze (14) alunos traduziram “até logo” como “*until soon*”. Mais uma vez eles fizeram uma justaposição de palavras, “montando” a expressão com as palavras que a compõem. Os quatro (4) alunos restantes não conseguiram apresentar uma tradução coerente.

Verificou-se, em várias frases do diálogo, a manifestação dos fenômenos da transferência e principalmente da interferência, deixando evidente que os alunos se encontram em uma fase de interlíngua. Pode-se afirmar, desse modo, que as argumentações de autores como VanPatten & Williams, Ricardo Schütz e Ana Josefa Cardoso realmente têm fundamento.

As oito frases que compõe o diálogo exploram diferenças entre o português e o inglês em vários níveis. Há situações de inversão, diferenças quanto ao uso das palavras, há expressões, sujeito desinencial e oração sem sujeito e foi possível constatar nessa etapa da análise que as diferenças entre as línguas provocam dificuldades de aprendizagem e erros. Também foi possível concluir que as dificuldades e erros são frutos da forte influência que a língua materna exerce sobre o aprendizado da língua estrangeira e da falta de entendimento dos aprendizes acerca das diferenças existentes entre as línguas, ou seja, do fato de não compreenderem que cada língua tem um funcionamento diferenciado.

Sendo essa turma uma 8ª série, isto é, a turma que encerra o ensino fundamental, esperava-se um desempenho melhor dos alunos. Além das dificuldades e erros relacionados às diferenças linguísticas, os alunos cometeram erros de outras naturezas, mostrando-se incapazes de expressar-se na língua estrangeira. Dessa forma, é possível concluir que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que vem sendo utilizado nas escolas regulares é falho e precisa ser repensado.

Diante desse quadro preocupante, pode-se afirmar que o estudo das diferenças linguísticas pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Se o professor tiver conhecimento sobre esse assunto, tiver consciência de que as diferenças linguísticas dificultam a aprendizagem da língua estrangeira, ele pode, por meio de seu trabalho, ajudar os alunos a entendê-las e a aprender a lidar com elas.

3.1.3 A observação das aulas

A terceira etapa da pesquisa de campo do ensino fundamental consistiu na observação de algumas aulas para identificar algumas dificuldades dos alunos relacionadas às diferenças linguísticas em foco neste estudo. Também se buscou analisar como o professor trabalha com essas diferenças em sala de aula.

Na primeira aula que observei, a classe estava estudando os verbos irregulares. Pude perceber que o assunto já vinha sendo trabalhado em aulas anteriores. Os alunos

possuíam uma lista de verbos com as formas do infinitivo, passado e particípio passado e já estavam bem familiarizados com ela. A professora propôs um exercício e os alunos resolveram com o auxílio da lista mencionada. O exercício consistia em traduzir os verbos para o inglês de acordo com a forma em que estivessem em português. Durante a execução do exercício, pude constatar que a professora tinha razão quando afirmou que os alunos não têm pleno domínio de sua língua materna e, por isso, também apresentam dificuldades no estudo da língua estrangeira. Os alunos fizeram diversas perguntas porque não estavam conseguindo identificar, em português, quando um verbo está no passado ou no particípio. Desse modo, não conseguiam traduzi-lo adequadamente porque não sabiam em qual coluna da lista deveriam procurar a resposta.

A correção foi feita no quadro pelos próprios alunos. Eles transcreviam as respostas do caderno para o quadro e a professora apontava os erros cometidos, pedindo para que eles mesmos corrigissem seus erros. A professora não apontava as formas corretas de imediato, primeiro pedia para que eles observassem o que tinham escrito e tentassem descobrir por si mesmos qual era a forma certa. Muitas vezes os alunos conseguiam se auto-corrigir, porém às vezes era necessária a intervenção da professora. Essa postura adotada por ela vem ao encontro do que ela afirmou no instrumento que respondeu. Ela realmente chama a atenção dos alunos para que fixem as formas corretas na medida em que os faz chegar à resposta esperada de forma independente. Esse procedimento contribui muito para a internalização do conhecimento.

Verifica-se aqui a importância de dois construtos da teoria sociocultural formulada por Vygotsky: a mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal. A professora, durante a correção, por meio da mediação, agiu diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal dos aprendizes, pois eles conseguiram chegar às respostas certas graças ao seu auxílio. Confirma-se desse modo que, como Vygotsky afirmou, a mediação é o caminho para a apropriação do conhecimento.

Ao perceber as dificuldades dos alunos em relação aos verbos em português, a professora foi ao quadro e deu algumas explicações para ajudá-los a compreender. Ela explicou, por exemplo, que quando o verbo termina em “ado” e “ido”, em português, quer dizer que está no particípio, portanto corresponde ao particípio passado da lista que eles possuíam. A explicação foi muito importante para o entendimento dos alunos, eles conseguiram assimilar melhor.

Na segunda aula observada, os alunos fizeram uma tradução de um texto que fazia parte do livro didático adotado pela escola. O foco gramatical do texto era os

verbos irregulares. Durante a atividade, os alunos fizeram poucos questionamentos. Utilizaram o dicionário e um vocabulário presente nas últimas páginas do próprio livro. A correção foi oral. A professora foi traduzindo junto com os alunos, eles foram lendo frase por frase em Português e ela foi analisando quais eram aceitáveis e quais precisavam ser alteradas.

Durante a correção, foi possível perceber como os alunos lidaram com algumas diferenças lingüísticas existentes entre o português e o inglês. No texto havia duas situações de inversão do adjetivo em relação ao substantivo. A primeira estava presente na frase *“On the second day when he was window-shopping, he saw a nice camera”*, na qual o adjetivo *“nice”*, em inglês, deve vir obrigatoriamente antes do substantivo *“camera”*. Os alunos mantiveram essa ordem na tradução para o português e traduziram *“nice camera”* como *“bela câmara”*, o que soou muito bem. O fato é que *“nice”* apresenta outros significados e sua tradução poderia ter sido colocada após a tradução do substantivo *“camera”*, o que é muito comum em português. Sendo assim, nenhum aluno traduziu *“nice camera”* como *“câmara bonita”*, *“câmara bacana”*, *“câmara legal”* ou algo assim. Eles deixaram o adjetivo na mesma posição, talvez porque tenha soado bem, talvez porque não tivessem o conhecimento de que em português as palavras poderiam ter sido invertidas. Chamou minha atenção também o fato de que alguns estudantes omitiram a tradução da palavra *“nice”*, o que pode ter acontecido porque não sabiam seu significado, porque acharam-na desnecessária naquele contexto ou ainda porque não sabiam exatamente em que posição colocá-la. Considerando a última hipótese, “fugiram” do problema da inversão.

A segunda situação de inversão ocorreu na frase: *“Barry stayed in Philadelphia for a week and did a lot of interesting things”*, na qual o adjetivo *“interesting”*, em inglês, deve vir obrigatoriamente antes o substantivo *“things”*. Nesse caso, os alunos se saíram bem, visto que traduziram *“interesting things”* como *“coisas interessantes”*, fazendo a inversão das palavras em português. Talvez tenham feito isso porque perceberam que dizer *“interessantes coisas”* em sua língua materna, embora não seja errado, não é natural. Contudo, mais uma vez alguns alunos omitiram a tradução do adjetivo *“interesting”*, e a razão pode ter sido a mesma mencionada anteriormente: “fugiram” do problema da inversão por não saberem lidar com essa diferença lingüística.

Por fim, na frase *“While he was walking around the zoo, he took a lot of photos”*, muitos alunos tiveram dificuldades em traduzir a palavra *“around”*. Nos

dicionários em que eles pesquisaram constavam as traduções: “ao redor de”, “em torno de”, “em volta de”, e elas soaram um pouco estranhas na frase. A impressão é que o sentido ficava um pouco distorcido. Sendo assim, a professora orientou-os a traduzir a frase da seguinte maneira: “Enquanto ele estava caminhando pelo zoológico, ele tirou muitas fotos”, substituindo “ao redor de”, “em torno de” e “em volta de” pela palavra “pelo”. Para os alunos, foi difícil entender que muitas vezes em uma língua usa-se uma palavra para transmitir uma ideia e em outra língua pode ser necessário usar outra palavra para transmitir essa mesma ideia.

Destaca-se aqui o papel do *input* no processo de internalização das especificidades de cada língua. À medida que o contato com determinadas estruturas da nova língua vai se repetindo, por meio de textos ou outros materiais, os alunos vão internalizando as diferenças. Pode-se afirmar que a hipótese do *input* de Krashen faz sentido e é a melhor forma de adquirir uma nova língua. Vale acrescentar que a tradução é uma excelente maneira de levar os alunos a perceberem as diferenças linguísticas e discutir sobre essas diferenças durante a correção, como a professora fez, é uma ótima estratégia pedagógica.

Observei a terceira e a quarta aula no mesmo dia, uma foi a sequência da outra, por isso a professora iniciou uma atividade na primeira aula e concluiu na segunda. Em um primeiro momento, ela pediu para que os alunos localizassem determinadas páginas do livro nas quais havia textos já estudados por eles. Ela pediu para que eles formassem duplas e deu uns minutos para que estudassem juntos. Os alunos leram os textos várias vezes um para o outro e um foi corrigindo o outro. Percebi nesse momento que a interação entre os alunos traz resultados muito positivos, confirmando-se a importância da mediação de colegas mais capazes para o aprendizado de um indivíduo, como defende a teoria sociocultural de Vygotsky. Depois do trabalho em dupla, a professora foi pedindo para que os alunos lessem em voz alta, um de cada vez, e ela foi analisando a pronúncia deles, ajudando-os sempre que necessário.

Terminada essa etapa, ela promoveu um jogo para treinar a escrita das palavras. Dividiu a sala em duas equipes e atribuiu um número para cada aluno de cada equipe. Numerou também as frases dos textos que eles haviam estudado. O jogo consistia em escrever no quadro a frase do texto solicitada pela professora através do número e venceria quem escrevesse mais rápido e sem errar. Sendo assim, ela escolhia a frase, todos os alunos localizavam essa frase, buscando fixá-la. De surpresa, ela chamava um número que correspondia a um componente de cada equipe, e ele deveria ir ao quadro

escrever a frase escolhida. Pude constatar, por meio da observação dessas duas últimas aulas, que a professora usa determinadas estratégias pedagógicas para ensinar a língua inglesa, contudo nesse segundo momento não foi possível perceber as diferenças lingüísticas entre o português e o inglês interferindo na aprendizagem. Observando o entusiasmo dos alunos durante o jogo, percebi que realmente quando estão relaxados conseguem aprender com mais facilidade, o que confirma a hipótese do filtro afetivo postulada por Krashen.

Destacou-se nessa etapa da pesquisa o papel fundamental que o professor exerce no processo de aprendizagem, pois com seu trabalho ele pode ajudar os alunos a superarem as dificuldades. Tendo-se conhecimento que as dificuldades podem bloquear o aprendizado, criando nos alunos uma antipatia pela língua estrangeira, é muito importante que o professor seja um profissional bem preparado, que saiba utilizar estratégias pedagógicas que levem os alunos a vencerem as dificuldades e aprenderem com seus próprios erros.

3.2 Ensino Médio

3.2.1 A experiência da professora

No ensino médio, o primeiro instrumento aplicado, o qual tinha como objetivo obter dados partindo da experiência da professora, revelou alguns pontos interessantes. A professora afirmou perceber que as diferenças lingüísticas existentes entre o português e o inglês geram dificuldades de aprendizagem. Em relação aos conteúdos mais difíceis de fazer os alunos compreenderem, ela apontou a parte gramatical. Segundo ela, os alunos têm essa dificuldade porque alguns assuntos no ensino médio retomam pontos de todo o ensino fundamental e, como eles não usam o que aprenderam todos os dias, acabam esquecendo, tornando o processo pouco produtivo. Pode-se deduzir, a partir desse comentário da professora, que o processo é pouco produtivo porque se trata de aprendizagem e não de aquisição, o que equivale a dizer que é um processo consciente e que exige esforço em aprender. Nesse ponto, percebe-se que a hipótese da aquisição/aprendizagem de Krashen tem fundamento.

Quanto às traduções, a professora cita como maiores dificuldades a falta de vocabulário e as expressões idiomáticas, que também são um ponto crítico. Como exemplo de estrutura errada geralmente produzida pelos alunos que revela uma mistura

das regras do português com o inglês, a professora indicou a frase “*You are sick?*” (você está doente?). Essa pergunta em inglês exige a inversão do verbo “*to be*” (*are*) em relação ao sujeito (*you*), sendo a forma correta “*Are you sick?*”, que em português significa literalmente: “Está você doente?”. Nesse caso, como os alunos utilizam as palavras em inglês seguindo a ordem do português, fica evidente mais uma vez o fenômeno da interferência.

A professora afirma que uma estratégia pedagógica que utiliza para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades é o uso da *internet* em algumas aulas. Segundo ela, na internet há vários sites educativos que favorecem a aprendizagem do inglês e ela afirma que costuma levar os alunos para a sala de informática, incentivando-os a usar este recurso. Além disso, como outra estratégia pedagógica, a professora citou a correção de erros, explicando assim como trabalha isso com os alunos. Segundo ela, a correção das atividades é sempre feita no quadro e a classe é que define se está certo ou errado, ficando no compromisso de cooperar na correção. Se necessário, a professora faz intervenção. Nas avaliações escritas, ela costuma apenas circular o erro e em sala de aula, com o grupo, ela corrige as questões no quadro esclarecendo as dúvidas.

3.2.2 O desempenho dos alunos

O segundo instrumento de pesquisa respondido pelos alunos do ensino médio revelou mais alguns dados importantes: A primeira frase do diálogo que era “Alô Mary, você está ocupada?”, em inglês exige a inversão do verbo “*to be*” em relação ao sujeito, como já foi explicado anteriormente. Dos vinte (20) alunos que participaram, apenas quatro (4) fizeram a inversão, e um (1) desses quatro utilizou a forma “*is*” para o pronome “*you*”, ao invés de “*are*”. Nove (9) alunos não fizeram a inversão, seguiram a ordem da língua portuguesa e as formas usadas por eles variaram entre “*you are*”, “*you is*” e “*you was*”. Quatro (4) alunos erraram completamente ao utilizar os auxiliares “*do*” e “*does*” na pergunta ao invés do verbo “*to be*” e outros três (3) também erraram ao traduzir “está” como “*this*”, que seria “esta”, cometendo assim o mesmo erro de alguns alunos do ensino fundamental.

Na segunda frase do diálogo: “Estou ajudando minha irmã com sua lição de casa”, há um sujeito desinencial que em inglês precisa ser explicitado. Os resultados, nesse caso, foram melhores que o do ensino fundamental. Treze (13) alunos explicitaram o pronome “*I*”, sujeito da sentença. Contudo, desses treze, apenas nove (9)

apresentaram a estrutura correta “*I am helping*”, os demais, apesar de terem tido a noção de citar o sujeito, apresentaram formas como “*I helping*”, “*I’m to help*”, “*I are help*” e “*I’m help*”. Um (1) aluno omitiu o sujeito e outros seis (6) não conseguiram estruturar a frase. Os alunos do ensino médio tiveram o mesmo problema que os alunos do ensino fundamental em relação ao possessivo “sua”. Apenas três (3) traduziram essa palavra como “*her*”, que seria a forma adequada nesse contexto. Sete (7) alunos utilizaram a forma masculina “*his*”, seis (6) utilizaram a forma “*your*”, que se refere a você ou vocês, um (1) aluno utilizou a forma “*its*”, que não se refere a seres humanos, e três (3) omitiram o possessivo na tradução. Mais uma vez revelou-se a dificuldade dos alunos em relação a aspectos gramaticais que diferem de uma língua para a outra.

Ainda na segunda fala do diálogo, há a expressão “lição de casa”, que em inglês é “*homework*”. A maioria dos estudantes do ensino médio cometeu o mesmo erro dos estudantes do ensino fundamental: pesquisaram palavra por palavra e “montaram” a expressão. Sendo assim, doze (12) alunos traduziram “lição de casa” como “*lesson of house*” e apenas dois (2) alunos traduziram como “*homework*”. Os demais alunos não chegaram nem ao menos a ter esse raciocínio de “montar” a expressão com as palavras que a constituem. Eles utilizaram as palavras “*lesson*” e “*house*” de forma isolada e sem sentido.

Na tradução da terceira fala do diálogo: “Você tem uma irmã pequena?”, há a necessidade de fazer a inversão do adjetivo “pequena” em relação ao substantivo “irmã”. Nove (9) alunos demonstraram ter internalizado essa regra gramatical utilizando as palavras “*small*” ou “*little*” antes do substantivo “*sister*”. Contudo, dez (10) alunos não fizeram a inversão, seguiram a ordem da língua portuguesa. Vale registrar que um (1) aluno traduziu “irmã pequena” como “*sister child*”, o que não faz sentido. De qualquer forma, se a intenção dele foi traduzir “pequena” como “*child*”, que na verdade significa “criança”, ainda assim não teve a noção de fazer a inversão.

Na quarta frase, que era “Sim, ela tem sete anos”, o verbo “ter” deve ser traduzido para o inglês como “*to be*”, ou seja, “ser”. Cinco (5) estudantes utilizaram o verbo correto, mas é importante mencionar que um desses cinco usou a forma “*are*” ao invés de “*is*” para o pronome “*she*”, cometendo assim um erro de outra ordem. Onze (11) estudantes utilizaram o verbo “*to have*” nas suas formas “*have*” ou “*has*”, um (1) ainda utilizou o verbo “*to possess*”, que significa “possuir”. Por fim, três (3) estudantes omitiram o verbo na tradução, deixando a frase incompleta.

A quinta fala do diálogo era: “A propósito, como está o tempo em sua cidade?”. Nessa pergunta, dois pontos precisam ser discutidos. O primeiro diz respeito ao conhecimento acerca de expressões como “A propósito”. Apenas um (1) aluno utilizou a expressão “*by the way*”, onze (11) alunos traduziram “a” como “*the*” e “propósito” como “*purpose*”, mais uma vez “montando” a expressão com as palavras que a constituem. Dois (2) alunos traduziram “a propósito” como “*on purpose*”, ou seja, “de propósito”, outros dois (2) omitiram a expressão e por fim quatro (4) erram completamente. O segundo ponto a ser analisado nessa frase é o emprego da palavra “tempo” com o sentido de “clima”. Em relação a esse aspecto, o ensino médio apresentou um desempenho superior ao ensino fundamental. Dezesete (17) estudantes utilizaram a forma adequada “*weather*” e apenas dois (2) utilizaram a palavra “*time*”. Um (1) estudante não usou nenhuma das duas palavras.

Dando sequência às falas do diálogo, a sexta frase, que era “Está chovendo”, não apresenta sujeito em português, porém em inglês a posição de sujeito tem de ser preenchida pelo pronome “*it*”. Apenas dois (2) alunos traduziram a frase adequadamente: “*It’s raining*”. Nove (9) alunos não acrescentaram o pronome “*it*”, iniciando a frase com o verbo nas formas “*is*” ou ainda “*are*”. Vale citar que alguns desses nove ainda cometeram outros erros em relação ao verbo “chover”, traduzindo a forma “chovendo” como “*rain*” ou “*to rain*”. Outros nove (9) alunos não conseguiram dar sentido à frase, utilizaram palavras que não expressam a ideia proposta pela sentença. Chamou a atenção o fato de que, desses nove alunos, oito (8) traduziram “está” como “*this*”, repetindo assim o mesmo erro cometido na tradução da primeira frase, o que revela mais uma vez a falta de conhecimento de alguns estudantes acerca de determinados aspectos de sua própria língua.

Na tradução da sétima fala do diálogo, que era “Certo. Você está ocupada, então você pode ligar para mim à noite?”, era necessário empregar o verbo “*can*” antes do sujeito da frase, uma vez que se trata de uma pergunta. Como aconteceu com o ensino fundamental, os resultados não foram bons. Nenhum aluno conseguiu chegar à resposta certa. Nove (9) deles não fizeram a inversão do verbo em relação ao sujeito, seguiram a ordem da língua portuguesa, dez (10) alunos nem utilizaram o verbo “*can*” como esperado, utilizaram o verbo “*to be*”, o auxiliar “*do*” ou outras palavras que nada tem a ver com o contexto da frase em questão. Dentre esses dez, cinco (5) alunos traduziram “você pode” como “*you power*”, confundindo, assim, o verbo “poder” com o substantivo “poder”. E por fim, um (1) aluno aproximou-se da resposta certa traduzindo

“você pode” como “*could you*”. Embora tenha utilizado o verbo no passado, teve a noção de realizar a inversão das palavras.

A última fala do diálogo era: “Claro. Até logo”. Seu objetivo era, mais uma vez, verificar como os alunos lidariam com a expressão “até logo”, se demonstrariam conhecê-la ou se tentariam juntar as palavras “até” e “logo” para formá-la. Os alunos do ensino médio se saíram um pouco melhor do que os alunos do ensino fundamental, embora sendo a expressão tão básica e tratando-se de um terceiro ano, esperava-se um desempenho melhor. Sete (7) estudantes apresentaram formas corretas como “*see you*” e “*so long*”, dois (2) traduziram a expressão como “*good bye*”, ou seja, “tchau”, o que foi uma boa solução. Quatro (4) estudantes tentaram formar a expressão juntando as palavras “*until*” e “*soon*” e os demais, sete (7) alunos, nem chegaram a ter esse raciocínio, empregaram palavras alheias ao enunciado.

Mais uma vez foi possível concluir que as diferenças existentes entre as línguas geram dificuldades de aprendizagem e erros, principalmente para os alunos iniciantes que estudam em escolas regulares. Os conceitos de transferência, interferência e interlíngua pela segunda vez manifestaram-se na prática, confirmando novamente as ideias de VanPatten & Williams, Ricardo Schütz e Ana Josefa Cardoso. Assim como ocorreu com os dados coletados referentes ao ensino fundamental, os dados referentes ao ensino médio também apontam para uma mesma conclusão: as dificuldades e erros são decorrentes da falta de entendimento dos alunos acerca das diferenças existentes entre o português e o inglês associada à interferência do português no aprendizado do inglês enquanto língua estrangeira uma vez que os alunos misturaram as estruturas das duas línguas em várias frases do diálogo traduzido.

O desempenho dos alunos do ensino médio revelou pontos preocupantes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas escolas regulares. Esperava-se um desempenho superior ao ensino fundamental visto que o 3º ano encerra o ensino médio, uma nova e última etapa. Contudo, os alunos cometeram praticamente os mesmos erros, tiveram o mesmo número de dificuldades. É como se esses três anos a mais de estudo que separam a 8ª série do 3º ano não tivessem acrescentado nada a esses alunos. Sendo assim, pode-se concluir que o processo de ensino-aprendizagem que vem sendo desenvolvido não está sendo bem sucedido porque os alunos, após sete anos estudando língua estrangeira, estão se formando sem conseguirem se comunicar no novo idioma. Eles não conseguem nem ao menos criar

frases com estruturas gramaticais simples e desconhecem expressões quotidianas. Em suma, estão deixando a escola totalmente despreparados.

Diante desse problema, novamente destaca-se a relevância do estudo das diferenças linguísticas tanto para o professor quanto para os aprendizes. O professor, estudando sobre esse assunto, poderá aprimorar seu trabalho e, conseqüentemente, levar esse conhecimento para seus alunos. Os alunos, por sua vez, por meio do trabalho do professor, aprenderão um novo idioma e, além disso, compreenderão que as línguas são complexas e têm funcionamentos diferentes, ou seja, ampliarão sua visão do que é uma língua, dessa forma, amadurecerão linguisticamente.

3.2.3 A observação das aulas

A terceira etapa da pesquisa de campo, que foi a observação de algumas aulas, revelou mais alguns pontos interessantes acerca das dificuldades dos alunos do ensino médio, bem como acerca do trabalho da professora. Na primeira aula observada, a professora iniciou um conteúdo novo: o discurso indireto. Ela começou a explicação com exemplos em português, tanto no discurso direto quanto indireto, e depois traduziu as mesmas sentenças para o inglês, explicando as diferenças existentes entre as duas línguas em relação a esse ponto gramatical. Ela ensinou como passar uma frase do discurso direto para o indireto, trabalhando cada caso separadamente, ou seja, como proceder quando a frase está no presente, depois no passado e assim por diante. Depois que ela explicava cada caso e construía com os alunos os primeiros exemplos, ela pedia para que eles formassem suas próprias frases em inglês e depois passassem para o discurso indireto. Ela pedia para um aluno formular uma frase e depois pedia para outro passar para o discurso indireto. Eles faziam isso oralmente, com dificuldade. Quando um aluno não conseguia criar a frase, ela pedia para outro aluno ajudar ou para toda a turma contribuir. Ela mesma ajudava e depois analisava no quadro os exemplos formulados pela classe.

Como a professora iniciou a explicação partindo de exemplos da língua portuguesa, ficou nítida a diferença gramatical entre a forma como se constrói o discurso indireto em português e em inglês quando a frase está no presente. Essa diferença confundiu os alunos que demonstraram uma predisposição em usar em inglês o mesmo tempo verbal que usam em português, o que caracteriza o fenômeno da interferência. Uma aluna, inclusive, não conseguia entender essa diferença e a

professora teve de repetir a explicação várias vezes, fornecendo diversos exemplos para que ela compreendesse. Pude notar, nesse momento, o quão importante é a explicação do professor durante a aula. Falar sobre o assunto explicitamente parece que “abre” a mente do aprendiz, como aconteceu com essa aluna. A dificuldade dos alunos foi gerada pela frase “Eu trabalho muito”, a qual no discurso indireto fica: “Ele disse que trabalha muito”. O fato é que, em português, na sentença cujo discurso é indireto o verbo “trabalhar” deve permanecer no presente, como já se apresentava no discurso direto. Contudo, em inglês, ao passarmos a frase “*I work a lot*” para o discurso indireto, é preciso passar o verbo “*work*” para o passado, de modo que a frase fique: “*He said that he worked a lot*”. Dessa maneira, ficou difícil para os alunos entenderem que em português usamos um tempo verbal para expressar uma ideia e em inglês, para expressar a mesma ideia, é necessário usar outro tempo verbal. Pude observar que promover um estudo comparativo entre a língua materna e a língua estrangeira, ideia enfatizada por Giuliana Cardoso e Gorete Ribeiro, realmente é um bom recurso para o entendimento do aprendiz acerca das diferenças entre as línguas.

A segunda aula foi observada no mesmo dia, por isso foi uma sequência da primeira. Após ter trabalhado todos os casos de discurso indireto, a professora pediu para que os alunos formulassem frases no discurso direto e, depois, passassem para o discurso indireto, desta vez utilizando o caderno. Eles deveriam utilizar todos os casos. Enquanto eles foram desenvolvendo a atividade, ela ficou entre as carteiras, auxiliando-os. Os alunos tiveram dificuldade, alguns não estavam conseguindo fazer nada. Como pediram muitas orientações, foi possível perceber que estavam muito confusos em relação a pontos gramaticais já estudados, como o passado regular e irregular, por exemplo. Tratando-se do último ano do ensino médio, sabe-se que os alunos já estudaram muitos conteúdos gramaticais e, como não utilizam o inglês no dia-a-dia, é compreensível que misturem as regras dos conteúdos. Desse modo, confirma-se o que a professora afirmou no instrumento que respondeu. Depois de concluída essa etapa, a professora iniciou o trabalho de correção. Ela pedia para um aluno ler sua frase e em seguida pedia para outro aluno passá-la para o discurso indireto. Na medida em que os erros iam surgindo, ela ia instigando-os a procurá-los e corrigi-los.

Na terceira e quarta aulas observadas, uma seguida da outra, a professora iniciou com uma revisão, retomando alguns pontos do conteúdo, sempre pedindo a contribuição dos alunos na construção dos exemplos, incentivando-os a formular suas próprias frases e dessa maneira levando-os a participar ativamente da explicação. Depois de encerrada

essa parte, ela ditou algumas frases em português no discurso direto para os alunos traduzirem e em seguida passaram para o discurso indireto. Durante a atividade, a professora foi fazendo a mediação, orientando os alunos nas suas dúvidas. A correção foi feita pelos próprios alunos que transcreveram suas respostas no quadro, uma por vez. Ela foi analisando as frases juntamente com a classe, questionando os alunos em relação a alguns pontos, induzindo-os, assim, a perceber seus próprios erros e corrigi-los.

Foi possível constatar que a professora realmente trabalha da forma como afirmou no instrumento que respondeu. Suas estratégias pedagógicas são muito interessantes, uma vez que por meio delas a professora incentiva os alunos a participarem das aulas, a falarem inglês, a construírem seu próprio discurso, a encontrarem seus erros e corrigi-los. Dessa forma, ela interage com os alunos o tempo todo, no momento da explicação, da execução da atividade e da correção também, prendendo a atenção deles a aula inteira.

Chamou muito minha atenção o trabalho de correção de erros desenvolvido por essa professora, pois seu método impulsiona os alunos a se expressarem no novo idioma e a se autocorrigirem, enfim, a participarem efetivamente das aulas. Foi possível constatar o quão importante é o trabalho de correção uma vez que se não for realizado adequadamente pode culminar na fossilização dos erros.

4. CONCLUSÃO

Por meio deste estudo foi possível constatar que as diferenças existentes entre as línguas ocorrem em diversos níveis e interferem na aprendizagem de uma língua estrangeira, podendo provocar muitas dificuldades e erros, principalmente para aprendizes iniciantes que estudam em escolas regulares. Os dados obtidos por meio da pesquisa de campo mostraram que muitos erros cometidos pelos alunos são decorrentes de duas situações: da falta de entendimento acerca das diferenças mencionadas e da interferência da língua materna na língua estrangeira, visto que essa exerce uma forte influência no processo de aprendizagem. Devido a essa influência, o aprendiz tende a aplicar na nova língua as regras de sua língua mãe, misturando assim as estruturas das duas línguas, o que caracteriza a interlíngua.

Também foi possível perceber como o professor desempenha um papel relevante no processo de assimilação do conhecimento na medida em que com seu trabalho pode ajudar os alunos a superarem suas dificuldades. Como as dificuldades enfrentadas pelos estudantes podem desestimulá-los ou até levá-los a criar uma antipatia pela disciplina, é importante que o professor de língua estrangeira seja um profissional bem preparado para que saiba fazer uso de estratégias pedagógicas que ajudem os alunos a superar suas dificuldades, evitando assim os erros e, conseqüentemente, a frustração quanto ao aprendizado da língua. Destaca-se, ainda, a importância do papel do professor no trabalho de correção de erros, pois se este não for conduzido adequadamente, os erros irão persistir, podendo ser fossilizados.

Os instrumentos aplicados durante a pesquisa de campo, somados às observações das aulas revelaram alguns pontos preocupantes a respeito do ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola regular, tanto no ensino fundamental quanto Médio. Diante de todas as dificuldades e erros constatados, não somente vinculados às diferenças lingüísticas, mas de todas as naturezas, pôde-se notar que o processo de ensino-aprendizagem que vem sendo utilizado precisa ser revisto, pois os resultados não estão sendo muito positivos. Os alunos passam anos estudando inglês e, mesmo assim, estão deixando os bancos escolares muito despreparados, incapazes de comunicar-se na língua estrangeira, desconhecendo estruturas gramaticais simples, além de palavras e expressões rotineiras. As turmas escolhidas para essa pesquisa encontram-se no final de cada ciclo, ou seja, a 8ª série encerra o ensino fundamental e o 3º ano encerra o ensino

médio. Por esse motivo, esperava-se um desempenho superior dos alunos, uma vez que a 8ª série constitui-se no quarto ano de estudo de inglês e o 3º ano já se constitui no sétimo. Depois de tantos anos estudando essa língua estrangeira, os alunos já deveriam dominá-la melhor ao invés de apresentar tantos erros e dificuldades.

Por fim, vale enfatizar que o estudo das diferenças lingüísticas é de suma importância, pois pode contribuir muito para o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Em primeiro lugar, o professor precisa estudar sobre esse assunto para levar esse conhecimento aos seus alunos e aprimorar seu trabalho, pois estando consciente de que essas diferenças podem interferir na aprendizagem ele estará mais preparado para ajudar os estudantes a entendê-las e a aprender a lidar com elas. Para os alunos, o estudo das diferenças lingüísticas promovido pelo professor também será de grande valia. Eles serão muito beneficiados porque ao compreenderem que o funcionamento de uma língua é diferente do funcionamento de outra, ampliarão sua visão do que é uma língua, ou seja, além de aprender um novo idioma, eles terão um amadurecimento lingüístico na medida em que compreenderem o quanto as línguas são complexas.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

CARDOSO, Ana Josefa. A importância do erro e as interferências lingüísticas no processo de aquisição de uma língua não materna. Disponível em: <http://www.proformar.org/revista/edicao_22/import_erro.pdf>. Novembro de 2007. Acesso em 11 de março de 2010.

CARDOSO, Giuliana Frassetto. English oral expression acquisition can be facilitated with teaching materials designed according to a comparative linguistic study. **Revista Ciências Humanas**, Criciúma, FUCRI/UNESC, v. 10, n. 2, p. 61-67, jul./dez. 2004.

CARROLL, John Bissell. **O estudo da Linguagem**. Tradução de Vicente Pereira de Sousa. Petrópolis: Vozes, 1973.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. Disponível em: <http://cacphp.unioeste.br/pos/media/File/letras/aspectos_culturais_e_o_ensino_de_lingua_inglesa.pdf>. Acesso em 6 de outubro de 2009.

GASS, S.; MACKEY, A. Input, interaction, and output in second language acquisition. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds). **Theories in Second Language Acquisition: an introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated, 2007

HEBERLE, Viviane Maria. Aspectos de teorias de aquisição de uma segunda língua e o ensino de línguas estrangeiras. In: **Revista de Divulgação Cultural**. Blumenau, Imprensa Universitária da FURB, n. 61, p. 48-53, 1997.

LANTOLF, J.; Thorne, S. Sociocultural theory and second language learning. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in Second Language Acquisition: an introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated, 2007.

LOPES, Edward. **Fundamentos da Lingüística Contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1995.

LYONS, John. **Linguagem e Lingüística**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MIOTO, C. ; SILVA, M.C.F.; LOPES, R.E.V. **Manual de Sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2000.

PERCEGONA, Marcélia Silva. A fossilização no processo de aquisição de segunda língua. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/2632/1/C%C3%B3pia%20de%20marcelia_final.pdf . Acesso em 9 de dezembro de 2009.

RIBEIRO, Gorete. O Papel da Transferência na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/310/S&E14_Papel%20da%20transferencia.pdf?sequence=1>. Acesso em 26 de fevereiro de 2010.

RICARDO, José. **Inglês, português: português, inglês: semelhanças e contrastes**. Barueri, SP: DISAL, 2006.

SCHÜTZ, Ricardo. "Interlíngua e Fossilização". English Made in Brazil. <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Online. 1 de julho de 2006. Acesso em: 4 de dezembro de 2009.

_____. O que é língua? In: _____. **English Made in Brazil**. 2009a. 14 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-ling.html>>. Acesso em: 4 de dezembro de 2009.

_____. Diferenças idiomáticas entre português e inglês. In: _____. **English Made in Brazil**. 2009b. 12 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-idiom.html>>. Acesso em 4 de dezembro de 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**. São Paulo: Ática, 1994.

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. Early theories in second language acquisition. In: _____. (Eds). **Theories in Second Language Acquisition: an introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated, 2007.

|

APÊNDICE 1: Questionário para os professores de Inglês

Este instrumento é parte integrante de uma pesquisa a respeito das dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam ao estudar Inglês, devido às diferenças lingüísticas existentes entre a língua portuguesa e a língua inglesa. Tem como objetivo obter dados para análise partindo da experiência do professor de línguas. São consideradas diferenças lingüísticas as diferenças de regras de vários tipos, a falta de correspondência entre as palavras e também entre as expressões, além dos casos de correspondência apenas no plano da ideia, isto é, casos de expressões as quais apresentam o mesmo sentido nos dois idiomas, mas cujas palavras empregadas não são exatamente as mesmas.

- 1) Pautado (a) em sua experiência como professor (a), você percebe que as diferenças lingüísticas existentes entre o Português e o Inglês geram dificuldades de aprendizagem?

() sim

() não

- 2) Quais conteúdos você percebe que são mais difíceis de fazer os alunos compreenderem? Por que você acha que eles têm essa dificuldade em relação a esses assuntos?

- 3) Nas traduções, quais são as maiores dificuldades dos alunos ou os erros mais comuns?

- 4) Você pode citar exemplos de estruturas erradas (expressões, frases e etc.) produzidas por seus alunos em sala de aula ou em avaliações que sejam resultado da mistura de regras do Português com o Inglês?

- 5) Você faz uso de alguma estratégia pedagógica para ajudar os alunos a internalizarem as formas corretas dessas estruturas, ou seja, para ajudá-los a superar suas dificuldades? Em caso de resposta afirmativa, cite quais estratégias você utiliza:

- 6) Como você trabalha a correção de erros com seus alunos?

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE 2: Exercício de tradução para os alunos

Este instrumento faz parte de uma pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam ao estudar Inglês, devido às diferenças lingüísticas existentes entre a língua portuguesa e a língua inglesa. Seu objetivo é levantar dados para análise partindo da produção do aluno, ou seja, das possíveis dificuldades e erros que possam surgir visto que o texto proposto contém sentenças que apresentam algumas das diferenças discutidas na pesquisa em questão.

Traduza o diálogo abaixo para o Inglês:



Balão 1: _____

Balão 2: _____

Balão 3: _____

Balão 4: _____

Balão 5: _____

Balão 6: _____

Balão 7: _____

Balão 8: _____

APÊNDICE 3

Eu, _____, aluno da Escola Caetano Bez Batti, aceito participar da pesquisa sobre como as diferenças lingüísticas podem dificultar a aprendizagem de uma língua estrangeira, conduzida pela pós-graduanda Negliê Zanellato.

Urussanga, ____/____/____.

Assinatura do Aluno