LA CARACTERÍSTICA DE LA INTERLENGUA ORAL Y ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LETRAS: UN ESTUDIO DE CASO

*(A característica da interlanguage oral e escrita dos estudantes do curso de letras:
Um Estudo de Caso)*

Esp. Carlos Pestana

Em Português/Español, Licenciado em Letras.

Ms. Joseana Benevenuto Araujo Carvalho

Em Ciências da Educação. Doutoranda em Ciências da Educação

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 157 - 167

Resumen.

Este artículo presenta una investigación sobre un estudio de caso que se realizó centrándose en una carrera de licenciatura Letras Portugués/Español en una Facultad privada de Maranhão (São Luís). El sujeto o el objeto de la investigación fue el conocimiento y dominio de las cuatro habilidades lingüísticas de la carrera de letras portugués/español, la recolección de datos fue un cuestionario. El objetivo de la investigación fue conocer el dominio y el desarrollo lingüístico presentado por los estudiantes y futuros profesores de lengua española, la investigación es parte del área de formación del profesorado y se discute también la formación de los profesores de lenguas extranjeras, en particular la lengua española, discutir el concepto de interlingua, demuestran las dificultades generadas por la fossilización en el proceso de aprendizaje además de demuestra las dificultades presentadas por los estudiantes todo esto basado en Gomes (2002), Selinker (1972), Nakuma (1998) y otros teóricos del tema.

Palabras claves: Formación. Profesorado. Interlingua. Fossilización.

Resumo.

Este artigo apresenta uma investigação de um estudo de caso que foi realizado com foco no curso de Letras Português/Espanhol em uma escola particular do Maranhão (São Luís). O sujeito ou objeto da pesquisa foi o conhecimento e domínio das quatro habilidades linguísticas dos alunos do curso de letras Português/espanhola, a coleta de dados foi por meio de um questionário. O objetivo da pesquisa foi verificar o desenvolvimento do domínio e da língua apresentado por alunos e futuros professores de língua espanhola a pesquisa esta inserida na área de formação de professores e na formação de professores de línguas estrangeiras também é discutido, o conceito de interlíngua, demonstrar as dificuldades geradas pela fossilização no processo de aprendizagem, além de demonstrar as dificuldades apresentadas pelos alunos do curso tudo isso baseado em referencial teórico de Gomes (2002), Selinker (1972), Nakuma (1998) e outros tema teórico.

Palavras-chave: Formação. Professores. Interlíngua. A fossilização

Introducción.

El aumento de la demanda de cursos de español en Brasil. Con la aprobación de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación (9394/96) y la preparación de PCNs (educación primaria y secundaria), la enseñanza del español en Brasil se destaca, y nuestro país está viviendo un momento histórico, tanto en el punto de vista lingüístico y cultural, como la educación, que merece el apoyo de todos los que trabajan con la integración intercultural y bilingüe en la América española, permitiendo la incorporación del español en el plan de estudios de la escuela secundaria y la aparición de las licenciaturas en Letras.

En los artículos 26 y 36, cuando se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras modernas, la LDB (1996) afirma que la elección (s) de idioma (s) es (son) estudio (s) es a discreción de la comunidad escolar que debería optar por la (s) que mejor se identifica (m) con la realidad específica de cada lugar.

Junto con la aprobación de la LDB 1996, se produjo la redacción de las Normas del Currículo Nacional. Este documento promueve una serie de debates sobre las nuevas orientaciones de la educación en Brasil, y se ha elaborado a partir de los debates de expertos de diversas áreas trabajaron en las escuelas brasileñas en político, ideológico, ético, laboral, tecnológico y educativo.

En los PCNs (1999), de la escuela secundaria, en la sección " conocimientos de lenguas extranjeras modernas", nos encontramos con que hay muchos factores que deben ser considerados al momento de elegir la lengua extranjera que se ofrecerá a la comunidad escolar, llamando la atención sobre el cuidado con la región social, cultural e histórico en el que se estudió la lengua extranjera, destacando también que "não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno "(Brasil/PCN 1999 p.149).

El crecimiento del español como lengua extranjera en Brasil ha despertado el interés de varias instituciones de educación superior a la necesidad de la formación docente ese idioma. España y México fueron los pioneros en la difusión del español como lengua extranjera. Estos países, desde la segunda mitad del siglo XX, tienen centros especializados para la enseñanza de esta lengua. Recientemente, hubo incorporación de países como: República Dominicana, Ecuador y Cuba, debido principalmente a la apertura política de estos países en el mercado internacional.

A pesar de las dificultades, relacionadas principalmente con la falta de profesionales cualificados, lo que percibimos hoy en día es un gran avance en la enseñanza del español como lengua extranjera. Es evidente que hay una preocupación de llevar al espacio del aula a la discusión de la lengua y la cultura relación, la difusión, por lo tanto, la historia, la literatura, el arte, la forma de vida y la vida cotidiana de los nativos, en busca de un acercamiento entre la competencia lingüística, comunicativa y comunicación real.

Fundamentación teórica.

Formación del profesorado.

La formación del profesorado ha tenido conocimiento de dos paradigmas: la racionalidad técnica y práctica en la que es importante hacer algunas consideraciones. La racionalidad técnica, la herencia del modelo positivista, permaneció por casi todo el modelo del siglo XX, la referencia y la educación de profesionales en general, especialmente a los profesores.

"[...] a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. [...] no modelo de racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre investigação e a prática". (Schön, 1983, p. 96-97).

En este modelo, los maestros son considerados como transmisores de un conocimiento producido por otro profesional, mantener una relación lineal conocimiento teórico-práctico.

En la década de 1930 el estudiante seguía el modelo de "3 + 1", es decir, al final del tercer año de estudios el estudiante se convierte en Bacharel en educación, lo que requiere asistir a más un año de didáctica para de este modo obtener la licencia y poder enseñar en la Escuela Normal. Así, el autor explica la desarticulación de los contenidos específicos y la forma en que se les enseñó, haciendo así la dicotomía entre asignaturas específicas de las asignaturas prácticas, lo que llevó a la dicotomía entre la práctica y la teoría de la educación.

El 1960 está marcado por el pensamiento técnico, asignaturas específicas que se enseñan de forma independiente de las asignaturas pedagógicas, con una fractura en la formación docente. Como, Maldaner y Schnetzler (1998) Informan:

Os professores universitários, ligados aos departamentos e institutos das chamadas ciências exatas, mantêm, de alguma forma, a atual convicção de que basta uma boa formação científica básica para preparar bons professores para o ensino médio e fundamental, enquanto os professores de formação pedagógica percebem a falta de visão clara e mais consistente dos conteúdos específicos, por parte dos licenciados em fase final de sua formação, impedindo a sua re-elaboração pedagógica para torná-los disponíveis e adequados à aprendizagem de jovens e adolescentes. Ou seja, o ensino de disciplinas de psicologia, sociologia, metodologia, didática, legislação é construída na outra instância acadêmica. É essa separação que impede que se pensem os cursos de formação de professores como um todo. (Maldaner e Schnetzler, 1998, p.199).

A raíz de la discusión está en que todavía hoy asignaturas específicas de contenido se superponen a las asignaturas pedagógicas, hay poca articulación entre ellas. El mismo autor también señala que el contacto con la realidad del aula ha ocurrido sólo

en el final de la carrera, sin contemplar el teórico aprendido durante los años de formación inicial.

Desde esta perspectiva, los estudiantes de Letras portugués/español para entrar en la Facultad debe ser expuesto a los servicios educativos que incluyen la cruce de disciplinas específicas y pedagógicos, viendo una enseñanza más completa. Por lo tanto, los conocimientos adquiridos no pueden ser:

Apenas sintático (regras e processos relativos do conteúdo), mas, sobretudo, substantivo e epistemológico (relativo à natureza do conteúdo e aos significados dos conhecimentos, ao desenvolvimento histórico das ideias, ao que é fundamental e ao que é secundário, aos diferentes modos de organizar os conceitos e princípios básicos da disciplina, e às concepções e crenças que os sustentam e legitimam). Este domínio profundo do conhecimento é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir o seu próprio currículo, constituindo-se efetivamente como mediador entre conhecimento historicamente produzido e aquele o escolar reelaborado e relevante sócio culturalmente a ser apropriado/construído pelos alunos. (Fiorentini, Souza JR. E Melo, 1998, p. 316).

En el mismo espíritu muestra que la forma como entendemos y comprendemos los contenidos tendrán una influencia sustancial en la forma en que seleccionamos el conocimiento escolar reelaboramos, especialmente en la forma en que conducimos nuestras clases.

Schnetzler (2002) señala que guiado por la racionalidad técnica, los programas de formación inicial de profesores, y se incluyen muchos programas de formación continuada, el tratamiento de los contenidos y/o materias que se imparten como desconectado de la realidad vivida por los profesores, llevando solo los aspectos que los formadores docentes consideran importantes, sin abordar los debates epistemológicos e incluso (Psico) pedagógico, evitando que el profesor pueda hacer reelaboraciones conceptuales.

El conocimiento reflexivo tuvo gran evolución tras las ideas de Donald Schön, que propone un profesional que no sólo cumpla con las tareas, sino también reflexionar, analizar y problematizase la misma, haciendo la búsqueda de la construcción del conocimiento. Junto con el concepto de la reflexión y el profesor reflexivo surge el concepto de la investigación por el docente y el investigador-reflexivo.

Zeichner (1993) apoya esta idea, el fundamento de la posibilidad del propio Profesor investigando suyas problematizaciones en el contexto de su trabajo. Vale la pena mencionar todavía Gerald (1998) con la investigación-acción entre profesores, André (1986 p.45), en busca de la defensa asocian entre la educación universitario básico, con indisociación entre la enseñanza y investigación, Maldaner y Schnetzler (1998) indicaron la necesidad de la Búsqueda integrar el conocimiento acerca de la acción educativa, para superar dicotomía entre teoría y práctica.

Así, guiado por esta nueva perspectiva de la práctica docente, el profesor ocupa el papel de productor de conocimiento con acciones guiadas por pensamientos, decisiones antes experimentadas no, como se percibe como un profesional que tiene una historia de vida, creencias, valores y conocimiento, estos factores, que van a marcar sus prácticas.

El concepto de interlengua.

Uno de los conceptos clave en los estudios de adquisición es Interlingua (Selinker 1972 1978) cuya definición exigieron que los estudiosos suponen un punto de vista de que hasta los años 60 no era muy común, dada la gran influencia de Análisis contrastivo con su inclinación por la docencia. Selinker basó en estudios realizados por Weinreich (1953) para entrar en el plazo Interlingua, como un sistema lingüístico adecuado basado en la producción observable del estudiante, resultado de intentar hacer una producción estándar de la lengua meta.

Según Corder (1973 citado en Brown 1987) la interlingua puede dividirse en cuatro fases:

- *Pre-sistema (el estudiante tiene una estructura del lenguaje de vaga idea).*
- *Emergentes (el estudiante está mejorando su producción lingüística y comienza a internalizar algunos comandos que no siempre son correctas. Avanza un poco, pero volver a cometer errores de la etapa anterior y no puede solucionarlos).*
- *Sistemática (aunque las reglas no están bien definidos, los estudiantes corrigen sus errores a la hora señalada por otros).*
- *Estabilización o post-sistemático (el alumno se corrige).*

James (1987) cree que Interlingua es un dialecto funcional reducida de la lengua meta. El punto de partida para estos estudios es las dos lenguas implicadas, LM y LE, siendo el foco de atención en el espacio intermedio entre los dos.

Según Selinker (1994), interlingua nada más es que el lenguaje del alumno, es decir, el sistema de reglas lingüísticas que tiene el aprendiz de una segunda lengua.

Se compone de normas que pueden tener mucho o poco que ver con las reglas de la LM o incluso con las reglas de la LE que está recibiendo. La distinción de lo que podría sugerir el nombre, Interlingua no es un mosaico de normas de LM y LE, sino una transición hacia el universo LE que se construye a partir de la exposición a este LE en el contexto natural de la adquisición.

Esto se produce por un proceso de ensayo y error. Según Corder (1967, 1974,1981), este aprendiz siempre evaluar las formas en que su LM difiere de LE y en qué medida estas diferencias se manifiestan y también el conocimiento de otros idiomas. Adjemian (1982 *apud* Gargallo 1993) considera que la interlingua puede caracterizarse por los siguientes factores:

- La fosilización (fenómeno lingüístico que mantiene características gramaticales de LM en la Interlingua de lo aprendiz inconscientemente o consistente).
- Regresión voluntaria: fenómeno lingüístico que se caracteriza por la aparición de normas o condiciones que difieren de los de la lengua de destino, estas desviaciones que parecían haber sido superado en las fases anteriores.
- Permeabilidad. Fenómeno lingüístico que permite la normativa de LM se introduzca en el sistema lingüístico.

El concepto de inter lengua siempre se estudia en paralelo a los conceptos de la interferencia y la fosilización. A continuación nos referiremos a este último, ya que consideramos que es una de las cuestiones fundamentales que presentan nuestros sujetos de investigación.

La fosilización.

Uno de los procesos por los que puede pasar Interlingua, de lo estudiante es la fosilización (Selinker 1978, Brown, 1980), es decir, la longitud de una norma o conjunto de normas que no existen en la LE. Afecta a cualquiera de los subsistemas mencionados y no depende de la edad del estudiante, la afirmación de que puede recibir y por lo menos en relación con el subsistema fonológico podría originarse en factores afectivos relacionados con la empatía con la cultura Le y el intento del aprendiz para mantener su propia identidad cultural (TARONE, 1978,). De hecho, se sabe poco acerca de lo que realmente causa esta petrificación de una regla de la interlingua, pero se cree que este proceso es irreversible es decir mientras que una forma estabilizada todavía puede ser corregible y una forma fosilizada, no mismo en un hablante fluente.

Nakuma (1998.) aporta que, fosilización es la repetición de una, no sólo de una forma incorrecta, pero también cree que es imposible de ser cambiado durante la producción de la lengua meta, no importa el grado de exposición al cual el estudiante es sometido. Lo que difiere estabilización y fosilización es precisamente el hecho de que el primero no puede ser corregido, y el segundo sí. Selinker y Lakshaman (1992) explican la fosilización como compuesta de cuatro partes que deben ser investigados: input limitada, difícil de erradicar algunos problemas de la Interlingua, realizar estudios longitudinales que observan la misma persona durante años y la tendencia de algunas estructuras osifican siempre que la misma input ofrecido no está restringido.

La incorporación de manera relativamente permanente de las formas lingüísticas incorrectas de una persona en un segundo idioma se llama la fosilización. Hay un momento en el que este proceso tiende a estancarse y cesa. Puede ocurrir en el dominio de la lengua en nivel muy avanzado, sobre todo si esto se discute con énfasis en los aspectos léxicos y sintéticos, la asignación de un papel secundario de pronuncia y de acento. Este momento, que marca el inicio de la fosilización, la satisfacción del altavoz deriva con la que se consigue con el propósito de sus necesidades de comunicación que combina una respuesta positiva por parte de sus compañeros nativos.

El proceso de fosilización puede verse en tres campos de dificultades, a saber:

- Dificultades morfosintácticas dentro de la frase, refiriéndose en particular al uso inadecuado de las preposiciones, cambio de género y los problemas que implican el uso de los verbos, está en correlación, acuerdo o el aspecto y las relaciones de tiempo;
- Dificultades semántico-léxico sobre el uso de los verbos específicos: ser y estar, tener y ser, van y vienen, etc;
- Dificultades fonético-fonológicas, los más comunes son los relacionados con abrir y cerrar las vocales y las consonantes y algunos simples plegados como rr re.

Investigadores adquisición de segundas lenguas tienen interés en la comprensión la naturaleza y las causas de la fosilización, y tratar de predecir las formas individuos de interlingua que son potencialmente fossilizáveis.

Habilidades orales y escritas.

Las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito han sido objeto de numerosos estudios llevados a cabo desde diversos puntos de vista. Por un lado, está la cuestión de la relación de los dos códigos lingüísticos: determinar si precede la vía oral a la escritura, si uno depende del otro o hacer frente a los diferentes estilos de lenguaje.

Esta discusión tiene importantes implicaciones didácticas, ya que el código se considera preeminente básico y recibió un mejor tratamiento en el salón de clases. Por ejemplo, la lingüística estructural de Saussure asumía que el lenguaje oral está primero o es de suma importancia, y que el lenguaje escrito es una simple transcripción del lenguaje oral; por lo que la lingüística de los métodos estructuro globales de aprender un segundo idioma está basada, en la importancia del lenguaje oral y, en la clase de lengua sólo se trabaja la escritura como refuerzo de la lengua oral. Más bien, una opinión más extendida hoy en día es la que considera ambos modos equivalentes y autónomos, con diferentes y complementarias funciones sociales. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua debe recibir un tratamiento independiente de los estudiantes.

Otro punto de interés para los estudiosos son las características de ambos modos del lenguaje. El lenguaje oral es más coloquial, subjetivo, redundante y abierto; con una sintaxis más simple, lleno de anacolutos, frases inacabadas, circunloquios, elipses, repeticiones, etc. y un léxico en general pobre y lleno de clichés. El lenguaje escrito, a su vez suele ser estándar, más objetivo, preciso y cerrado; contiene un léxico más específico y evita la repetición, evitando la expresividad lingüística de atractivo popular. Así, por ejemplo, es más habitual decir "de repente" que "de repente" se ve que la segunda opción es más propia del código escrito.

El tercer aspecto estudiado está aún más relacionado con las habilidades lingüísticas y de la comunicación, ya que hace referencia a las situaciones de las comunicaciones orales escritas. Puesto que el código es diferente de la escritura, el

comportamiento del usuario que habla o escribe, o escucha o lee, es muy diferente.

Rendimientos.

Rendimiento oral presentado.

En este sentido vamos a ver las respuestas dadas en el Apéndice B de la Parte 4 del cuestionario aplicado a los estudiantes de séptimo y octavo período de la carrera de Letras portugués/español sobre la habilidad lingüística **Hablar**. En este cuestionario, casi la mitad (42%) de las estudiantes que participaron de esta investigación, cuando se les preguntó si tenían dificultades para hablar en español respondieron la alternativa "más o menos" y destacaron diversas razones, tales como:

"Tengo algunas dificultades con el vocabulario."(8P.E7);

"A veces colocar las palabras con conectivos tengo dificultad en los verbos."(8P.6E);

"Algunas palabras que no sé la traducción, y también en el uso adecuado del verbo en algunas situaciones."(8P.E5);

La investigada 7P.E4 informó que tiene poca dificultad en hablar, pero, respondió lo siguiente "En hablar con otras personas";

Por último, el participante 8P. E8 informó tener mucha dificultad de hablar y como justificación escribió: "Presento dificultad en hacer ligaciones con las palabras, hacer los conectivos y palabras que no conozco en la lengua."

Así, según los informes que la dificultad de hablar en la LE estudiada por estos estudiantes ocurre exactamente debido a los procesos de fosilización descrito en el capítulo anterior.

Rendimiento escrito presentado.

Para analizar el rendimiento escrito se propuso a los participantes hacer dos traducciones de los textos que figuran en el cuestionario de investigación. La primera consistía en traducir un texto en español al portugués y la segunda actividad era traducir un texto del portugués al español.

El análisis de la primera actividad evidenció que de hecho conocen el texto y la intencionalidad del autor queda perfectamente clara en las traducciones realizadas. Cabe señalar sin embargo, que todas las traducciones se hicieron en el sentido literal, es decir, palabra por palabra, mostrando falta de dominio semántico del lenguaje además de ser una característica de error causado por la interlengua.

Pues, no es suficiente solamente conocer el significado de la palabra, sino también las condiciones del contexto y de producción del texto, así como los aspectos internos y externos que le dan sentido (Backthin, 2006).

Se observó deficiencias notables es en el campo léxico, por ejemplo cuando una participante tradujo (**aunque** varias veces como alguien) cuando el sentido correcto de la palabra en portugués es (**embora**), la expresión (**vete**) que significa en portugués (**vai agora**) fue traducida por las participantes como (**veja**); insuficiencia

del dominio verbal, cuando el verbo (*puso*) que tiene su equivalente en portugués (*pus*) fue traducido por las participantes respectivamente (*ponho*).

En los dos primeros casos se observa el error de *extensión por analogía* que ocurre cuando la palabra comparte características fonológicas, ortográficas, semánticas o sintácticas con la palabra de la lengua materna. Ya en lo tercero caso tenemos un error de *desenvolvimiento* que son los errores también cometidos por los chiquitos en proceso de adquisición de lengua materna.

En la segunda actividad pedimos que se hiciera el contrario con un texto distinto y se observó, en general, los mismos errores que se produjeron en la actividad anterior. La traducción también se hace de forma literal (resultado de la interlengua), lo que genera una deficiencia semántica en el texto, ya que la estructura semántica de un texto en portugués no es la mismo que en español, pero lo que más llamó la atención fue la falta del dominio de la ortografía que refleja en un déficit en la escrita en lengua española como cuando por ejemplo, escribieron *Galina en vez de gallina; (ouro en lugar oro); (descubrir en lugar de descubrir); (ovos en lugar de huevos)*.

También encontraron dificultades con la sintaxis como: *"ella daba"* cuando lo correcto es *"le daba"*, pues en lengua española ella es pronombre personal y no funciona como complemento.

La falta de dominio verbal se reveló, cuando una de las participantes escribió *"creendo"* en lugar de *"creyendo"*.

Evidenció también falta de conocimiento del artículo neutro *"lo"* en el ejemplo: *"lo pequeño"* en lugar de *"el pequeño"*.

Aquí tenemos errores clasificados como *desenvolvimientos* porque ocurre en estos casos *omisión o adición de vocablos* generados por la fosilización.

Entonces los problemas encontrados en la escrita de un texto pequeño y simple se pueden reflejar en el discurso, una vez que la escrita y el hablar se articulan.

Consideraciones finales.

La Interlingua se caracteriza por la interferencia de LM. Dependiendo del rendimiento del modelo que el estudiante está expuesto, su interlingua presente en mayor o menor grado de interferencia. Si el modelo de rendimiento del idioma extranjero no es auténtico, es decir, si el profesor no tiene un nivel equivalente de competencia a la de un nativo, el estudiante ya está asimilando desviaciones que caracterizan la interlingua, provocando un aumento de la fosilización de ellos.

Las necesidades de comunicación en lengua extranjera que se enfrenta el estudiante pueden requerir una producción frecuente de lenguaje impreciso, que si no equilibrada y abrumado con entrada auténtica, causando con el tiempo formas de *internalización prematuros de fosilización interlingua* de las desviaciones que la caracterizan.

Interferencia y transferencia negativa se lleva a cabo cuando el hablante de una lengua, al aprender una segunda lengua Gomes (2002) se dan cuenta de que el elemento que desea transferir es común. El trabajo que se remonta a los años cincuenta ya se ha indicado que el alumno tiende a transferir a la segunda formas de lenguaje y el significado de su lengua y cultura de origen.

La interferencia, entonces, es la aparición de una forma de lenguaje en la otra, causando desviaciones notables dentro de la pronunciación, vocabulario, frases de estructuración y de los planes idiomáticos y culturales.

La cuestión de la interferencia es considerada hoy en día como la transferencia de patrones y vocabulario estructurales. Este es un recurso creativo estratégico, para el cual el estudiante resuelve problemas de la LM y/u otros conocidos previamente Gomes (2002).

Existe un consenso sobre la importancia de la competencia estratégica en el desarrollo de la interlingua respecto al éxito del aprendizaje en su comunicación en el idioma de destino, pero ese poder se ha convertido en un punto muy controvertido en la literatura.

Competencia estratégica como un componente clave de la competencia comunicativa que se define como la capacidad de transmitir o entender un mensaje con éxito. Según los autores del campo de las habilidades estratégicas en una lengua se relaciona con la capacidad de transmitir información a un oyente, e interpretar correctamente la información recibida. Además, incluye el ámbito de las estrategias de comunicación utilizadas para hacer frente a los problemas que puedan surgir durante la transmisión de esta información (Tarone & Yule 1987).

Por lo tanto, la competencia estratégica se vincula directamente a las estrategias comunicativas, es este poder que permite a los hablantes de una lengua a organizar sus declaraciones de manera efectiva.

Referências.

Andre, M. E. (1996). & Ludke, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. SP: EDUC.

Adjemian, C. (1992). La especificidad de la interlingua y la idealización en el análisis de segundas lenguas. In: LICERAS, J.M. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Bakhtin, M. (V. N. Volochinon). (1999). *Marxismo e Filosofia de Linguagem*. São Paulo: hucitec.

Corder, S.P. (1967). The significance of Learner's Errors. In: *International Review of Applied Linguistics*. Vol. 5. No. 4. pp. 161-170.

- Fiorentini, Dario; Souza jr. Arlindo Jose; Melo, Gilberto. F. Alves. (1998). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e praticos. In: Geraldi, corinta. MG; Fiorentini, Dario; pereira, Elizabete. M. A (org.) *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: mercado de letras/associação de leitura do Brasil.
- Gomes. V. F. G. (2002). *Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol nos dois últimos semestres de estudo*. Artigo Científico. 2º congresso brasileiro hispanista.
- Geraldi, C. *Refletindo com Zeichner*: (1998). Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: Geraldi, C., Fiorentini, D. & Pereira, E. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB.
- James, C. (1987). *Contrastive Analysis*. Singapore: Longman.
- Maldaner e Schnetzler, R. (1998). *A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras*. IN: Chassot, A e Oliveira, R. (org) São Leopoldo/RS: Ed UNISINOS.
- Nakuma, C. K. A . (1998). *New Theoretical Account of Fossilization? Implications for L2 Attrition Research*. In: *IRAL, Vol. XXXVI/3*, pp 247-256.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. In: *IRAL Vol.10 No. 3* pp 209-231.
- _____ & Lamendella, J. (1978). *Fossilization in Interlanguage Learning*. In: *TESOL 78 EFL. Polices, Programs Practices*. Pp 240-249.
- _____ (1984). *The current state of IL studies an attempted critical summary*. In: *DAVIES, A, Criper, C& Howatt, APR. Interlangue*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- Tarone & Yule, G. (1984). Communication strategies in castwest interaction. In: *SMITH, L. E. (eds.) Discourse across cultures strategies in world Englishes*. Hemel Hempstead, UK: Prentice Hall. Pp. 49-65.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Weinreich, V. (1953). *Languages in context*. The Hague: Mouton.