

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - UCPEL

CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

AUDA MARIA DOS SANTOS

**ANÁLISE DE ERROS GRAMATICAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE
APRENDIZES BRASILEIROS DE ESPANHOL: O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA**

PELOTAS

2006

AUDA MARIA DOS SANTOS

**ANÁLISE DE ERROS GRAMATICAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE
APRENDIZES BRASILEIROS DE ESPANHOL: O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA**

Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Católica de Pelotas – UCPEL -
Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ingrid Finger

Pelotas

2006

Dedico este trabalho a meus pais, cuja vida simples
foi uma lição de dignidade.

Agradeço à professora Ingrid Finger, antes de tudo, por ter aceitado orientar este estudo. Também lhe agradeço pelo trabalho competente de orientação, pela dedicação e pela disponibilidade em atender-me sempre com muita educação.

À professora Eva Fayos García, do Instituto Cultural Brasil-Espanha, falante nativa de espanhol, agradeço muito a assessoria e os ensinamentos que me proporcionou. Agradeço-lhe também a boa vontade e o respeito com que sempre esclareceu minhas dúvidas.

Agradeço aos meus alunos do Curso de Letras da Unicruz pela colaboração dada a esta pesquisa. Também lhes agradeço pela amizade com que me honraram e pela lealdade que demonstraram.

Agradeço às minhas irmãs pelo apoio moral e ao meu irmão Néelson, leitor 'leigo' de meus textos, pela boa vontade em submeter-se a uma leitura 'pesada'.

*“Um erro só é um erro, se você não aprende
ele”.*

Edmund Burke – estadista inglês - (1729-1797)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral investigar o papel da língua materna no processo de aprendizagem de aspectos gramaticais do espanhol como língua estrangeira por falantes nativos de português brasileiro. O estudo também procurou verificar qual a categoria gramatical em que os alunos mais cometeram erros e quais os erros mais significativos em cada uma das categorias investigadas. Para isso, tendo como base o método Análise de Erros (Corder, 1967), foram analisados os erros gramaticais cometidos em textos escritos em espanhol – um resumo e um texto dissertativo – por um grupo de aprendizes brasileiros. Os informantes, alunos do curso de Letras, foram classificados em dois níveis de proficiência – inicial e intermediário – a partir dos resultados obtidos em um teste independente de proficiência. Os dados revelaram que o montante de erros foi alto e a interferência da língua materna como causa dos erros também, embora algumas outras estratégias, além do emprego de sua língua materna, também tenham sido usadas pelos informantes em sua produção escrita na língua alvo. Igualmente se verificou que os erros gramaticais suplantaram os erros que causam problemas de compreensão da mensagem, sendo a categoria ‘verbo’ a que registrou o maior número de erros gramaticais, seguida das categorias ‘preposição’ e ‘pronome pessoal’. Os erros mais significativos em cada categoria, ou seja, cometidos com mais frequência por maior número de alunos, indicaram as maiores dificuldades do grupo.

Palavras-chave:

Erro – interferência – categoria gramatical – língua materna – língua alvo - estratégias

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo general investigar el papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje, cuanto a los aspectos gramaticales, del español como lengua extranjera por lusohablantes. El estudio buscó verificar también la categoría gramatical en la que los alumnos cometieron más errores y qué errores fueron los más significativos en cada una de las categorías investigadas. Para lograr el objetivo, se tuvo como base el método Análisis de Errores (Corder, 1967). Se analizó los errores gramaticales cometidos en textos escritos en español – un resumen y un texto disertativo - por un grupo de aprendices brasileños. Los informantes, alumnos del curso de Filología hispánica, se clasificaron en dos niveles de aprendizaje – inicial y intermediario – a partir de resultados obtenidos en un examen independiente de proficiencia. Los datos señalaron que el montante de errores fue alto y la interferencia de la lengua materna como causa de los errores también, aunque algunas otras estrategias, además de la lengua materna, hayan sido usadas por los informantes en su producción escrita en la lengua meta. Además de eso, se verificó que los errores gramaticales suplantaron los errores que causan problemas de comprensión del mensaje, destacándose el ‘verbo’ como la categoría que registró el mayor número de errores gramaticales, seguida de las categorías ‘preposiciones’ y ‘pronombres personales’. Los errores más significativos en cada categoría, es decir, los errores cometidos con más frecuencia por un mayor número de alumnos, señalaron las mayores dificultades del grupo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Respostas da prova de proficiência.....	48
Tabela 2: Número de orações dos instrumentos	56
Tabela 3: Diferença entre orações com erro e orações sem erros.....	57
Tabela 4: Desempenho nos instrumentos	57
Tabela 5 : Interferência da LM nos erros cometidos (n° = 440) nos instrumentos	58
Tabela 6: Números de orações e de erros em cada grupo	59
Tabela 7 : Interferência da LM dos informantes nos erros cometidos nos grupos A e B	60
Tabela 8: Erros na categoria ARTIGO	63
Tabela 9: Desempenho dos grupos na categoria ARTIGO	76
Tabela 10: Erros por interferência da LM dos informantes.....	76
Tabela 11: Erros na categoria VERBO.....	77
Tabela 12: Tempos de presente e pretérito do verbo <i>decir/dizer</i>	91
Tabela 13: Tempos do pretérito (<i>indefinido/perfeito</i>) dos verbos <i>tener/ter</i> e <i>poner/pôr</i>	92
Tabela 14: Tempos que expressam ações passadas e acabadas.....	100
Tabela 15: Interferência da LM nos erros cometidos na categoria VERBO	114
Tabela 16: Desempenho dos grupos na categoria VERBO.....	115
Tabela 17: Erros na categoria PREPOSIÇÃO	115
Tabela 18: Erros por interferência da LM dos informantes.....	134
Tabela 19: Desempenho dos grupos na categoria PREPOSIÇÃO	134
Tabela 20: Erros na categoria PRONOME.....	135
Tabela 21: Erros por interferência da LM dos informantes.....	148
Tabela 22: Desempenho dos grupos na categoria PRONOME.....	149

Tabela 23: Erros na categoria CONJUNÇÃO	149
Tabela 24: Interferência da LM na categoria CONJUNÇÃO	154
Tabela 25: Desempenho dos grupos	154
Tabela 26: Erros na categoria PRONOME RELATIVO	155
Tabela 27: Erros na categoria POSSESSIVO	158
Tabela 28: Erros relacionados com a categoria SUBSTANTIVO	161
Tabela 29: Interferência da LM nas categorias relacionadas na tabela	163
Tabela 30: Desempenho dos grupos nas categorias relacionadas na tabela	164
Tabela 31: Interferência da LM nos erros cometidos no CASO ESPECIAL analisado	166
Tabela 32: Desempenho dos grupos no CASO ESPECIAL analisado.....	166

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 Análise Contrastiva	17
1.2 Análise de Erros	21
1.2.1 O modelo Análise de Erros	21
1.2.2 Etapas no método análise de erros	24
1.3 Interlíngua	28
1.4 O papel da língua materna	34
1.5 Estratégias	37
1.5.1 Estratégias de aprendizagem.....	38
1.5.2 Estratégias de comunicação	42
2 METODOLOGIA	46
2.1 Sujeitos da Pesquisa	46
2.1.1 Definição dos sujeitos.....	46
2.1.2 Descrição dos sujeitos.....	47
2.1.3 Classificação dos sujeitos em níveis de aprendizagem com base no teste de proficiência.....	48
2.2 Constituição da Amostra	49
2.3 Método de Análise de Erros	49
2.4 Tipologia dos Erros Encontrados na Análise	52
2.4.1 Artigo	52
2.4.2 Verbo.....	53

2.4.3	Preposição	53
2.4.4	Pronome pessoal.....	53
2.4.5	Conjunção.....	54
2.4.6	Pronome relativo.....	54
2.4.7	Posesivo.....	54
2.4.8	Substantivo	55
2.4.9	Caso especial	55
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	56
3.1	Análise dos Resultados.....	56
3.1.1	Resultados gerais	56
3.1.2	Resultados gerais, considerando os dois instrumentos	57
3.1.3	Análise dos resultados de desempenho dos grupos	59
3.1.4	Resultado do desempenho dos informantes nas categorias	60
3.2	Descrição e Explicação dos Erros.....	61
3.2.1	Artigo	63
3.2.2	Verbo.....	77
3.2.3	Preposição	115
3.2.4	Pronome pessoal.....	134
3.2.5	Conjunção.....	149
3.2.6	Pronome relativo.....	155
3.2.7	Possessivos	157
3.2.8	Substantivo	160
3.2.9	Caso especial	164
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	CONCLUSÃO	169
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
	ANEXOS	180
	Anexo 1 - Instrumentos que compõem a amostra da dissertação.....	181
	Anexo 2 - Prova de proficiência	191
	Anexo 3 - Questionário	194

INTRODUÇÃO

Na produção escrita de aprendizes brasileiros de espanhol encontra-se, entre outros, um grande número de erros cuja origem pode ser atribuída à interferência do português, língua materna (LM) desses estudantes. E essa interferência da LM deve-se em grande parte à semelhança entre as duas línguas, o que oferece duplo perigo ao aprendiz falante de português: primeiro porque, diante da proximidade das duas línguas, ele pode vir a considerar o espanhol uma língua fácil, sem grandes diferenças estruturais da sua LM, e segundo porque tal crença pode levá-lo a equivocar-se seriamente nas suas hipóteses em relação a essa língua estrangeira.

Grande parte dos aprendizes brasileiros não sabe ou não se dá conta de que, por trás da semelhança, ocultam-se diferenças importantes entre português e espanhol. E essas diferenças causam dificuldades de aprendizagem do espanhol tanto com relação aos seus aspectos fonológico, ortográfico e gramatical, quanto no que diz respeito aos aspectos lexical, semântico e pragmático, dificuldades normalmente evidenciadas nas suas produções lingüísticas. Nesse sentido, embora certa confusão, entre as estruturas do português e do espanhol, realizada pelos alunos, geralmente não impeça a comunicação, mostra bem que a proximidade entre os dois idiomas não equivale a uma conseqüente facilidade de aprendizagem da língua estrangeira (LE).

Muitas perguntas ainda sem resposta entrelaçam-se quando analisamos o processo de aprendizagem de uma LE. Como se aprende uma LE? De que forma, a inteligência, a cultura e a motivação do aprendiz condicionam essa aprendizagem? Qual o papel da LM do estudante nesse aprendizado?

Estudar o papel da LM nesse processo não responderá a todas as indagações expressas acima, mas possivelmente poderá contribuir com algumas alternativas de respostas. O trabalho a que me propus, enfocando os erros relacionados com o emprego das categorias gramaticais em textos escritos em espanhol por informantes brasileiros, visou a melhor compreender algumas das dificuldades que causam esses erros e a buscar uma tentativa de explicação dessas causas. Com este estudo, espero também aprender algo sobre “os meios de aprender dos aprendizes”, conforme Corder (1967, p. 13).

De que forma melhor contribuir para que os aprendizes de espanhol desenvolvam sua produção oral e escrita foi sempre uma questão de preocupação constante na minha prática docente uma vez que, como falante nativa de português, sou também estrangeira em relação à língua que ensino. Como identificar os erros e, depois disso, como corrigi-los, ou seja, como auxiliar o aprendiz a adequar as expressões da interlíngua (muitas vezes com a estrutura da LM) às expressões aceitas na língua alvo?

A pesquisa em “Análise de erros” abriu-me muitos horizontes no sentido de como melhor “ver” os erros dos alunos e de como lidar com eles. Espero que este estudo possa contribuir com outros professores que enfrentam as mesmas dificuldades. Nesta dissertação que relata o meu trabalho de pesquisa, alguns leitores poderão encontrar, talvez, idéias que lhes sirvam como sugestões para seu trabalho em sala de aula. Assim afirmo porque, segundo Humboldt (apud, Corder 1967, p.12), “nós não podemos ensinar realmente a linguagem, nós podemos criar condições através das quais ela desenvolverá na mente, espontaneamente, seu próprio caminho.” E “criar condições” para ajudar a linguagem a desenvolver “seu próprio caminho” é o que mais deseja, certamente, um professor de LE.

Analisar, na produção escrita dos alunos, as dificuldades relacionadas com a interferência da sua LM, na LE que estudam, poderá contribuir para fornecer dados sobre aquelas hipóteses por eles formuladas para se expressarem em espanhol que, eventualmente, levam à confusão dos sistemas. Na língua escrita, o aprendiz normalmente se preocupa mais com uma maior elaboração lingüística da mensagem e, conseqüentemente, com a norma da LE, em comparação com o que ocorre na comunicação oral. Os dados podem, então, evidenciar dificuldades gramaticais comuns aos aprendizes bem como estratégias por eles empregadas para superá-las e isso pode orientar um trabalho mais ajustado às dificuldades apresentadas com a elaboração de material didático eficiente por adequar-se à realidade dos alunos.

Além disso, esse será um material provindo de um trabalho cooperativo com os estudantes. A importância de um trabalho cooperativo é referida em Corder (1967) no seu artigo *The significance of learner's errors*, quando o autor destaca a ajuda que o estudo dos erros dos aprendizes pode dar aos professores, na medida em que ele informa algo sobre como os indivíduos aprendem. Podemos interpretar que “aprendendo com os erros”, nós, os professores, “poderemos começar a ser críticos de nossas noções e a ser capazes de permitir estratégias inovadoras do aprendiz para ditar nossa prática” (p. 12). Esse aprendizado talvez nos possibilite também, conforme Corder (1967), uma oportunidade para adaptarmos a nós mesmos às “necessidades dos aprendizes antes de impor sobre eles nossos preconceitos de como eles devem aprender, o que eles devem aprender e quando eles têm obrigação de aprender.” (p. 12).

Segundo Contreras (1988), numa sala de aula de LE, enquanto o professor ensina o aluno vai fazendo um estudo contrastivo e vai também formulando hipóteses quanto ao uso das palavras e estruturas semelhantes. Existem *mucho* e *muy* em espanhol, mas, em português, só existe “muito”. Em quais contextos deve-se usar *mucho* e *muy* em espanhol é, por exemplo, uma questão muitas vezes complicada para o aprendiz falante de português. E então surgem expressões como *mucho tranquilo*, que é, claramente, um exemplo de interferência da LM, uma vez que a expressão correta em espanhol é *muy tranquilo*. Todos nós, professores, reconhecemos esses erros de interferência. Um estudo que os identifique na produção dos alunos e os analise é, sem dúvida, uma contribuição ao trabalho cooperativo de alunos e professores no contexto de ensino do espanhol como LE.

O objetivo geral deste trabalho é, pois, investigar o papel da língua materna no processo de aprendizagem de aspectos gramaticais do espanhol por falantes nativos do português. O estudo aqui relatado baseia-se em dados de produções escritas em espanhol por falantes nativos de português que estudam a língua espanhola como LE, no Curso de Letras da UNICRUZ. Na pesquisa, portanto, foram levantadas as principais dificuldades dos aprendizes no uso da língua espanhola na produção de textos escritos.

A partir do objetivo geral, surgiram alguns aspectos importantes a serem mais pontualmente pesquisados, que constituem os objetivos específicos:

- (a) identificar a ocorrência de erros gramaticais na produção escrita dos informantes;
- (b) verificar quais dos erros detectados são possivelmente consequência de interferência da LM;

- (c) classificar os erros dentro de categorias gramaticais, conforme uma tipologia adequada, ou seja, elaborada a partir dos dados coletados nos instrumentos de pesquisa;
- (d) analisar os erros encontrados em busca de uma explicação para sua ocorrência, consultando e comparando, quando for necessário, gramáticas normativas e de uso das línguas portuguesa e espanhola.

Os objetivos expostos acima foram embasados em questionamentos também vinculados às preocupações sobre o tema em estudo: são as questões norteadoras da pesquisa e elas correspondem aos objetivos específicos:

- (a) Qual a representatividade dos erros gramaticais na produção dos aprendizes?
- (b) Qual a responsabilidade da LM dos aprendizes nos erros encontrados na sua produção?
- (c) Qual a categoria gramatical na qual foi encontrado o maior número de erros?
- (d) Quais os erros mais significativos em cada categoria analisada?

A presente dissertação está organizada em três capítulos, subdivididos em seções, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, está apresentada a preocupação que motivou a pesquisa, a sua relevância e justificativa, os objetivos a que ela se propõe e os questionamentos que a norteiam.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica. Nela são introduzidos estudos relacionados com o tema proposto e que embasaram o trabalho investigativo aqui apresentado. Há considerações sobre Análise Contrastiva, Análise de Erros, Interlíngua, papel da língua materna na aprendizagem de uma LE, e ainda sobre estratégias de aprendizagem e de comunicação.

O segundo capítulo trata da metodologia empregada na pesquisa. Indica o modelo de pesquisa que foi seguido - Análise de Erros - descrevendo suas diferentes etapas. Apresenta a tipologia de erros elaborada para a análise dos erros levantados pela coleta de dados; faz a descrição da amostra e também dos informantes, relatando os procedimentos para a definição desses informantes, bem como os procedimentos para sua classificação em níveis de proficiência.

O terceiro capítulo é constituído pela análise dos dados da pesquisa. Nele são apresentados os erros identificados na coleta de dados em cada categoria, ou seja, as

construções na interlíngua dos informantes com a respectiva versão na norma da língua alvo. Esse capítulo também traz a classificação dos erros e a explicação proposta para a sua ocorrência.

No final apresentamos Considerações finais. Essa parte é constituída pela conclusão sobre o estudo realizado e as suas limitações. Na conclusão, são retomados os principais resultados no que diz respeito às questões norteadoras da pesquisa, apontando-se, dessa forma, em que medida o trabalho atendeu aos objetivos propostos; também são apresentadas considerações sobre os dois grupos de alunos, bem como ponderações didáticas a partir do estudo. Nas limitações do estudo, estão apresentadas as dificuldades da pesquisadora para a realização do trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A preocupação com os erros cometidos pelos aprendizes é constante em qualquer processo de ensino e aprendizagem e essa preocupação talvez seja maior em se tratando do ensino e aprendizagem de uma LE. Os erros dos aprendizes, entretanto, passaram a ser vistos sob uma perspectiva bastante peculiar a partir dos estudos de Corder (1967), na segunda metade do século passado. De indicativo de não-aprendizagem, o erro passou, então, a ser concebido como reflexo das diferentes etapas pelas quais os aprendizes passam durante o processo de aprendizado, ganhando, pois, uma conotação positiva.

Esse novo enfoque do erro, ligado à concepção do processo de aprendizagem, que procura compreender os mecanismos usados pelo indivíduo em seu desenvolvimento da linguagem, aprimorou-se com a contribuição de inúmeras pesquisas. Das versões de erro que aparecem sob a perspectiva apresentada pela Análise Contrastiva (AC), evoluiu-se para a Análise de Erros (AE) e para o conceito de Interlíngua (IL) que é a competência transitória do aprendiz. É importante salientar que o papel da LM na aprendizagem de uma LE teve relevância nesses estudos.

São essas concepções que focalizaremos aqui como embasamento teórico deste estudo. Além disso, o presente capítulo apresentará, ainda, uma revisão sobre as estratégias de aprendizagem e de comunicação.

1.1 Análise Contrastiva

A hipótese da Análise Contrastiva (AC) nasceu, segundo S. Fernández (1997, p.14), “na tradição de preocupação didática e pretendia ser, no seu momento, a panacéia, ou seja, o remédio para todos os males do ensino de idiomas, pois propunha um método de trabalho que evitaria erros”. A AC localiza-se historicamente por volta dos anos cinquenta, nos Estados Unidos, sendo que o seu início situa-se mais exatamente em 1945, com a obra de Charles Fries: *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Em 1957, a obra de R. Lado, *Linguistics Across Cultures*, sintetizou as idéias da AC e desenvolveu uma metodologia de ensino com base nesse modelo.

A AC é uma corrente lingüística associada à lingüística estrutural condutista (behaviorismo). Interessa-se pelos efeitos que as semelhanças e as diferenças existentes nas estruturas da LM e da LE produzem na aprendizagem, estabelecendo uma relação de causalidade entre o grau de dificuldade de aprendizagem da LE e o grau de divergência contrastiva da LM. O aluno, segundo a AC, tende a transferir, de forma equivocada, construções formais da LM para a LE antes de assimilar a expressão correta: é a chamada transferência negativa ou interferência. Mas também tende a transferir da LM para a LE os pontos coincidentes: é a chamada transferência positiva, favorável à aprendizagem. Nas palavras de R. Lado (apud Fernández, 1997, p. 15) temos uma explicação:

Suponhamos que o estudante que entra em contato com um idioma estrangeiro considera alguns aspectos do novo idioma muito fáceis, enquanto que outros oferecem grande dificuldade. Aqueles aspectos que são semelhantes aos de sua própria língua, tornar-se-ão fáceis para ele ao passo que os que são diferentes serão difíceis. (Tradução da pesquisadora).

Duas versões da AC foram identificadas na literatura: a versão forte e a versão fraca (ver Fernández 1977 e Durão 1999). Segundo a versão forte, todos os erros em LE podem ser previstos, a partir da análise das estruturas das duas línguas. Esse é considerado o aspecto lingüístico da AC, dado que a análise se apóia nas descrições formais das produções nas duas línguas, seguindo estes passos: a) descrição formal/estrutural dos idiomas em questão; b)

seleção das áreas que vão ser comparadas; c) comparação das semelhanças e diferenças entre as duas línguas; e d) previsão dos erros possíveis e prováveis de serem cometidos pelos aprendizes e das dificuldades didáticas a serem enfrentadas como consequência desses erros. Essa análise torna-se a base da relação ‘diferença lingüística > dificuldade de aprendizagem’, ou o inverso, ‘semelhança lingüística > facilidade de aprendizagem’, surgindo, dessa forma, a sugestão de quais seriam as hierarquias de dificuldades dos aprendizes.

Já para a versão fraca, que parte dos fenômenos reais constatados na aprendizagem, e não de uma suposição de quais sejam eles, os erros podem ser explicados, mas não previstos, utilizando-se a AC. Essa perspectiva também parte de uma análise das estruturas das duas línguas (LM e LE), mas não se compromete com o determinismo de uma previsão a respeito de facilidade ou dificuldade – ou mesmo grau de sucesso – como consequência de semelhança ou diferença lingüística entre a LM e a LE. Esse é considerado o aspecto psicológico da AC. (FERNÁNDEZ, 1997).

Como a AC é uma corrente lingüística associada ao condutismo, fundamenta-se na teoria da aprendizagem que segue a associação estímulo, resposta, reforço e hábito. A aprendizagem de LE, segundo essa concepção, desenvolve-se pela imitação da fala do professor, que é tomado como modelo a ser seguido. O acerto traz respostas positivas que são reforçadas e a repetição do processo forma o hábito. Nesse sentido, a aprendizagem da LE consiste na criação de hábitos, pois o aluno se habitua às estruturas da nova língua e, se elas são semelhantes às da sua LM, isso contribuirá para o sucesso da aprendizagem. O problema ocorre quando esses hábitos entram em contato com hábitos diferentes da LM, já cristalizados. Aí se criam as dificuldades no aprendizado da LE devido à interferência da LM. Nesse método, o erro é visto negativamente como indicador de não-aprendizagem e não pode ser tolerado. Para fugir dos erros, os alunos não devem ser estimulados a tomar iniciativa na LE e devem repetir os enunciados corretos, modelados pelo professor, até serem capazes de automatizá-los, produzindo-os completamente sem erros.

Por essa razão, afirma-se que o método da AC em sua versão forte exclui de seus pressupostos a criatividade do aprendiz de LE, e a interferência da LM é considerada como a única fonte de erros na sua produção lingüística. Entretanto, isso não se confirmou na prática e, como os estudiosos chegaram à conclusão de que o processo de aprendizagem é um fenômeno muito mais complexo do que prevê a AC, o modelo teve de ser submetido a revisões em face do enorme número de críticas que recebeu.

Muitas pesquisas demonstraram que a porcentagem de erros devidos à interferência da LM não era expressiva, a ponto de conferir-lhe a responsabilidade de explicar a maior parte dos erros detectados nas produções dos alunos. Muitos erros, em que parece evidente a interferência da LM do aprendiz, são cometidos nessa mesma língua, ou seja, na LM do aprendiz.

Além disso, não é uma tarefa fácil determinar a causa de um erro, pois muitos fatores podem induzir a ele. Muitos estudos sobre as produções dos alunos também não confirmaram que à maior diferença entre a LM e a LE correspondia uma maior dificuldade no aprendizado da LE, mesmo porque, como explica Fernández (1997, p. 16), “o conceito de diferença é lingüístico e o de dificuldade, psicológico”. Alguns pesquisadores verificaram, inclusive, que muitas vezes a interferência ocorre com mais frequência entre línguas cujas estruturas parecem mais próximas ao aprendiz (ver ELLIS, 1994).

A AC vigorou nos anos de 1960 e 1970 principalmente na América do Norte. Após esse período, a tendência dos lingüistas preocupados com o ensino/aprendizagem de LE passou a ser a integração dos estudos de análise contrastiva em “uma teoria didática mais ampla que harmonizasse seus objetivos com os do modelo de Análise de Erros e os estudos de interlíngua.” (DURÃO, 1999, p. 56).

Nesse contexto, é importante, ainda, ressaltar o papel desempenhado pela crítica de Chomsky (1959) ao livro de Skinner: *Verbal Behavior* (Comportamento Verbal), de 1957, para o declínio da AC como método de ensino e aprendizagem de LE, bem como do condutismo como concepção teórica capaz de explicar o fenômeno da aquisição da linguagem (materna e estrangeira). Essa crítica apareceu em 1959 no periódico *Language*, merecendo a atenção dos estudiosos e provocando polêmica. Para Chomsky, a visão de Skinner sobre o comportamento humano, principalmente sobre o comportamento verbal, nega a criatividade¹ que é uma característica fundamental do pensamento humano.

Chomsky (apud BARSKY, 2004, p. 126) defendeu que:

¹ Na década de 1960, Chomsky observou relações entre o seu pensamento e o de Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Para Humboldt (apud BARSKY, 2004), há um arquétipo preexistente à linguagem na mente humana. Para o homem realmente entender uma palavra sozinha como um som articulado que define um conceito, o todo da linguagem, com todas as suas conexões, deve estar presente dentro da mente, não sendo então um mero estímulo sensorial (como quando um animal entende uma ordem ou o som do chicote). Quanto à aquisição da linguagem, há também entre Chomsky e Humboldt uma relação no que se refere à ênfase na criatividade, pois para Humboldt quem aprende uma língua não a recebe passivamente, mas atua através de analogias que lhe “permitem participar da língua ativamente” e isso ocorre principalmente com as crianças que, segundo o autor, “criam muito mais do que memorizam.” (BARSKY, 2004, p. 140).

A aplicação aos processos lingüísticos de termos da psicologia behaviorista, como ‘estímulo’, ‘resposta’, ‘hábito’, ‘condicionamento’ e ‘reforço’ era tão ambígua e empiricamente desinteressante que poderia cobrir qualquer coisa. [...] A noção de reforço não esclarece nem objetivas descrições de gostar, desejar, querer. [...] Em resumo, o exame das condições externas para explicar o comportamento verbal é um dogma, sem base científica.

Vale salientar que as contribuições da gramática gerativa foram muito importantes para o estudo contrastivo de línguas, pois ganharam ênfase as diferenças e semelhanças no nível de estrutura profunda das línguas e não no nível da estrutura superficial como pesquisava o estruturalismo (DURÃO, 1999). Entre os trabalhos de Chomsky sobre a linguagem, que apresentavam avanço nesse campo, destacam-se obras da década de 1980 como *Knowledge of language: Its Nature, Origin, and Use* (1986) e *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures* (1988). Esses textos surgiram a partir do postulado de que as línguas não têm regras particulares ou construções gramaticais do tipo tradicional, mas, sim, princípios universais e um leque finito de opções e aplicação.

Segundo a teoria nativista de Chomsky, a linguagem não é um comportamento, mas um tipo de conhecimento. Todos nós possuímos, no cérebro, um dispositivo inato de aquisição da linguagem, a Gramática Universal (GU), que é composta por princípios – regras universais que servem para todas as línguas – e por parâmetros – regras que dão conta de aspectos existentes nas línguas particulares. Cabe ao aprendiz selecionar, a partir do *input* a que ele está exposto, as regras específicas da língua que está aprendendo. O aprendiz pode até repetir automaticamente as ‘formas’ e ‘frases’ corretas que ouvir, mas como o aprendizado é fruto de um desenvolvimento interior, numa situação de fala espontânea apresentará o seu desempenho natural e poderá errar as estruturas que não tiver aprendido. Chomsky ainda considera a criatividade, que se opõe à imitação: para ele, o aprendiz não aprende só por imitação, seus enunciados são criações próprias deduzidas das regras da LE a que está exposto. O aprendiz é quem orienta sua aprendizagem.

A mudança de perspectiva trazida pela gramática gerativa de Chomsky, no que se refere ao contraste de línguas, foi importante, entre outras razões, para levar a uma nova postura em relação ao erro. Inspirado na Hipótese da AC e na teoria de Chomsky, Corder (1967) criou um modelo de pesquisa da aprendizagem de LE que valorizava o erro no processo de aprendizagem – a Análise de Erros – que será discutido na próxima seção.

1.2 Análise de Erros

1.2.1 O modelo Análise de Erros

Na Análise de Erros (AE), parte-se das produções dos aprendizes. As primeiras publicações de Corder, em 1967, constituem o ponto de partida da AE, que, num primeiro momento, aproxima-se da versão fraca da AC, ao buscar identificar os erros resultantes da interferência da LM. O modelo consiste na análise sistemática dos erros cometidos por estudantes nas suas produções de uma LE, em cujo processo de aprendizagem eles se encontram. A partir dessas produções, Corder (1971) estabelece três etapas (1, 2, e 3 abaixo), discutidas por Fernández (1997) que inclui 'classificação' junto com a descrição dos erros e ainda uma quarta etapa: a avaliação da gravidade do erro.

1. Identificação dos erros em seu contexto.
2. Classificação e descrição dos erros.
3. Explicação, buscando os mecanismos ou estratégias psicolinguísticas e as fontes de cada erro: neste ponto entra a interferência da LM, como uma estratégia de aprendizagem.
4. Se a análise tem pretensões didáticas, avalia-se a gravidade do erro e se busca a terapia possível.

Como na AE parte-se das produções dos aprendizes, Corder (1971) defende que os erros podem funcionar como indicadores das áreas nas quais eles enfrentam maior grau de dificuldade. Considera-se um aspecto positivo desse método a concepção de erros, que passam a ser valorizados como passos obrigatórios no trajeto de apropriação da LE estudada e são considerados reveladores dos estágios pelos quais os aprendizes passam nesse caminho. Perdeu-se o medo do erro que, de indicador de não-aprendizagem, ou de insucesso, passa a ser fonte de dados na investigação de como se aprende uma LE. Assim, os aprendizes são estimulados a produzir, mesmo com escassos recursos linguísticos, e seus erros são analisados como indicadores de dificuldades e de fases de aprendizagem. Os erros também são observados como apoio para a conscientização do aprendiz em relação ao seu próprio desenvolvimento da linguagem.

Segundo Corder (1967), é importante distinguir-se erros não-sistemáticos de erros sistemáticos. Os erros não-sistemáticos, como lapsos de memória, cansaço, emoção forte, etc. não interessam ao estudo do processo de aprendizagem de uma LE. Para o autor, seria absurdo esperar que o aprendiz de uma segunda língua não cometesse enganos na fala ou na escrita, já que os falantes os cometem também na sua língua materna quando estão sujeitos a dificuldades físicas ou emocionais que podem interferir em seu desempenho lingüístico. Já os erros sistemáticos, que são, para Corder, fruto do conhecimento subjacente da LE ou da falta desse conhecimento, evidenciam as dificuldades do aprendiz e constituem-se em uma representação da sua competência lingüística transicional.

A oposição erro não-sistemático/erro sistemático baseia-se na oposição chomskyana entre *competência* (conhecimento das regras da LE) e *desempenho* (produção na LE). O erro não-sistemático *mistake* (engano) está no plano do desempenho e não indica desconhecimento de regras, mas aspectos superficiais, que dizem respeito especificamente às condições de produção dos enunciados, enquanto que o erro sistemático é uma deficiência da competência lingüística. Por isso o termo *error* (erro) é reservado por Corder para os **erros sistemáticos**. Para Corder (1967, p. 10), os erros do aprendiz:

Proporcionam evidências do sistema de língua que ele usa (i.e. aprendeu) num ponto particular do curso (e deve ser repetido que ele usa algum sistema, embora ainda não seja o sistema correto.) Eles são significativos em três modos diferentes. Primeiro para o professor, para o qual vão revelar se ele se ocupa de uma análise sistemática, até que ponto ele está na direção do progresso do aprendiz e, conseqüentemente, o que resta para aprender. Segundo, eles proporcionam ao pesquisador evidência de qual linguagem está sendo aprendida ou adquirida, que estratégias ou procedimentos o aprendiz está empregando na sua descoberta da língua. Terceiro (e nesse sentido é o seu aspecto mais importante), eles são indispensáveis para o aprendizado do próprio aprendiz, porque nós podemos considerar o cometimento de erros um invento do aprendiz na seqüência do aprendizado. É um meio que ele tem para testar suas hipóteses sobre a natureza da língua que ele está aprendendo. O cometimento de erros então é uma estratégia empregada por ambos: crianças aprendendo sua língua materna e os outros, uma segunda língua. (Tradução da pesquisadora)

Corder (1967), em seu artigo, *The significance of learners' errors* (O significado dos erros dos aprendizes) alerta para não nos iludirmos de que aquilo que foi ensinado ao aprendiz foi absorvido por ele, uma vez que não se pode controlar essa absorção. O autor pondera que o simples fato de se apresentar uma forma lingüística para o aprendiz na sala de aula não

garante que ela seja adquirida. Além disso, Corder (1967, p. 9) acredita que pode supor “razoavelmente que é o aprendiz que controla esse *input* ou mais propriamente o seu *intake*”, ou seja, o que sobra do *input* na mente do aprendiz. Os informantes desta pesquisa, por exemplo, cometeram muitos erros envolvendo aspectos lingüísticos bastante destacados em sala de aula e que supúnhamos absorvidos por eles, já que pelo nosso controle das avaliações pareciam estar aprendidos.

Segundo Corder (1967, p. 12), nas situações em que um aprendiz comete um erro, oferecer a forma correta pode não ser a forma mais efetiva de correção, porque tal atitude por parte do professor pode impedir o aprendiz de experimentar hipóteses alternativas. Além disso, o autor também defende que mesmo a elocução da forma correta não nos pode garantir que o aluno tenha de fato aprendido “os sistemas que gerariam essa forma num falante nativo,” uma vez que ele pode estar apenas repetindo algo que ouviu e isso, então, seria comportamento e não linguagem. Nesse caso, o contexto situacional no qual a produção do indivíduo se insere é que poderia ser considerado indicador do domínio da língua alvo pelo aprendiz a ser avaliado.

Corder, na conclusão de seu artigo (1967, p. 12-13), refere-se ao pensamento de Humboldt de que “nós não podemos ensinar realmente linguagem, nós podemos criar condições nas quais ela (a linguagem) desenvolverá na mente espontaneamente seu próprio caminho.” E Corder continua:

Nós nunca melhoraremos nossa habilidade de criar tais condições favoráveis enquanto não aprendermos mais sobre a forma através da qual o estudante aprende e qual é a sua programação interna. Quando nós aprendermos isso (e os erros dos aprendizes, se forem sistematicamente estudados, eles poderão nos dizer algo sobre isso) nós poderemos aprender a adaptar a nós mesmos às suas necessidades, ao invés de impormos sobre eles nossas pré-concepções sobre como, o quê e quando eles devem aprender. (Tradução da pesquisadora)

Em 1971, Corder em seu artigo *Idiosyncratic dialects and error analysis* (Dialeto idiossincrático e análise de erros), analisa os dialetos idiossincráticos entre os quais inclui as produções dos aprendizes de LE, já que essas apresentam características semelhantes a esses dialetos. Dentre elas, destaca-se a de que “as regras requeridas para sua avaliação são particulares de um indivíduo.”(p.15). Para o autor “uma das principais razões para estudar a

linguagem dos aprendizes de uma língua é precisamente descobrir por que ela é como ela é, explicá-la e, em última análise, dizer algo sobre o processo de aprendizagem.” (p. 17). É nesse artigo que Corder discute as etapas de desenvolvimento do método Análise de Erros, que serão apresentadas na subseção abaixo.

1.2.2 Etapas no método análise de erros

Corder (1971) refere três etapas no método AE. São elas:

- 1) reconhecimento da idiossincrasia e produção da frase reconstruída, ou seja, identificação da frase do aprendiz que não está bem formada e apresentação de uma forma adequada na LE;
- 2) descrição dos pares de frases;
- 3) explanação, ou seja, explicação do erro.

Vale lembrar que essas etapas, foram apresentadas na introdução desta seção (**1.2 Análise de Erros**). Agora elas serão desenvolvidas, seguindo as explicações de Corder em seu artigo.

A primeira etapa reconhece a idiossincrasia. Para Corder, as frases do aprendiz podem ser superficialmente bem formadas e ainda ser idiossincráticas. Essas seriam as frases **de idiossincrasia encoberta**. Segundo Corder (1971) é justamente a possibilidade de uma interpretação plausível que identifica a idiossincrasia. Se uma frase for superficialmente bem formada em termos de regras de língua alvo, mas não puder ser interpretada no contexto, então ela será uma frase idiossincrática e uma interpretação plausível pode ser dada a ela dentro do contexto. Será, “rudemente falando” (1971, p. 22), uma frase reconstruída, equivalente à frase de um falante nativo.

Além das frases superficialmente bem formadas, mas idiossincráticas, há outras superficialmente mal formadas de acordo com as regras da língua alvo: são as frases **abertamente idiossincráticas**. Se for difícil encontrar uma interpretação plausível para alguma dessas frases a fim de reconstruí-la, e o aprendiz não puder ser contatado para informar sobre o sentido de sua mensagem, recorre-se, conforme Corder, à LM do aprendiz.

Contudo, se a LM não for conhecida, então a análise da frase deve permanecer pendente até que se possa aprender mais do dialeto idiossincrático do aprendiz.

A segunda etapa constitui a descrição dos pares de frases da primeira fase, ou seja, da frase idiossincrática do aprendiz e da frase reconstruída conforme a língua alvo. Para Corder (1971, p. 22) a metodologia da descrição é fundamentalmente uma *comparação bilingual*. Nessa etapa, é feita a descrição formal das diferenças entre as estruturas da IL do informante e as estruturas da língua alvo. Esta etapa e a anterior são lingüísticas.

A última etapa é a da explicação. Nessa fase, vai se buscar o “como” e o “porquê” da natureza do erro do aluno, com o objetivo de conhecer sua competência comunicativa na LE. Esta etapa, segundo Corder (1971, p. 24), não é lingüística: “é psicolingüística quanto mais ela tiver o intento de levar em conta ‘como’ e ‘por que’ o dialeto idiossincrático do aprendiz é da natureza que é”.

Não existe uma teoria consensual que dê conta de explicar como se dá a aprendizagem de uma LE, mas observa-se que, num primeiro momento, os aprendizes parecem lançar mão de qualquer conhecimento lingüístico anterior e a LM é para eles, sem dúvida, um importante recurso. Disso se pode supor que algumas estratégias empregadas no processo de aprendizagem da LM podem facilitar a aprendizagem da LE. O modelo da AE baseia-se nas proposições vindas das pesquisas sobre aquisição da LM, principalmente nos trabalhos dos seguidores de Chomsky. Há um comportamento interno organizador, estruturador, que trabalha para construir a gramática da criança a partir dos dados a que ela está exposta. Acredita-se que algo similar ocorre na aquisição de uma LE, conferindo ao aprendiz um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Segundo os defensores do modelo de pesquisa AE, durante o processo de aprendizagem da língua alvo, os aprendizes de LE passam por fases gradativas, diferentes estágios de aprendizagem, antes de alcançarem um bom domínio da LE, desenvolvendo sistemas transitórios, que incluem erros por influência da LM, da LE ou de nenhuma delas. A respeito dos estágios de aprendizagem, alguns estudos realizados já determinaram os erros que caracterizam cada etapa. Ana Isabel Blanco Picado (2004), por exemplo, distribuiu as etapas em três níveis caracterizados pelos erros que aparecem ou desaparecem, conforme a evolução da aprendizagem:

- a) **Nível inicial** – o aprendiz produz erros de tipo interlingual, por interferência da LM ou de outra língua estrangeira. Nesse nível, o aprendiz não reage a correções nem tem capacidade para autocorrigir-se.
- b) **Nível intermediário** – o aprendiz começa a desligar-se da LM e a produzir mais na LE, cometendo um maior número de erros intralinguais do que interlinguais. O aprendiz se confunde na utilização de uma mesma estrutura, empregando-a ora correta, ora incorretamente. A suposição é de que isso ocorre porque, nesse momento, ele está tentando regularizar as normas que interiorizou, fazendo constantes reajustes após a comprovação de suas hipóteses. Nessa fase, o aprendiz começa a refletir sobre as estruturas aprendidas e a ser capaz de autocorrigir-se.
- c) **Nível avançado ou superior** – aparecem erros residuais, ligados a conhecimentos prévios que podem fossilizar-se. Podem, ainda, surgir erros de uso pragmático da LE. Mas os aprendizes, nesse nível, já demonstram plena capacidade para autocorreção.

Na década de 80, Corder reconheceu que a AE tradicional era um modelo limitado para explicar o fenômeno da aprendizagem de uma LE e ampliou o enfoque da análise, buscando abarcar a atuação global do aprendiz e não apenas os seus erros. Essa nova visão aumentou o interesse pela **competência comunicativa** do aprendiz, a qual comporta tanto o componente gramatical quanto o pragmático.

É importante ressaltar que o conceito de **competência comunicativa** foi criado por Hymes (apud Durão 1999), em oposição ao conceito de competência lingüística criado por Chomsky que postula um falante ouvinte ideal, numa comunidade lingüística homogênea, sem as situações concretas da interação social. Hymes não desconsidera o contexto real em que o aprendiz exerce sua competência lingüística na LE estudada. A **competência comunicativa**, segundo esse autor, é o que o falante deve saber para comunicar-se em diferentes situações culturais ou sociais.

Hymes enfatiza que apenas os conhecimentos lingüísticos não bastam para o falante, pois ele deve saber como usar esses conhecimentos nas mais diferentes situações. Com isso, o autor amplia o conceito de falante ideal da gramática gerativa e do ensino que considera competência apenas a capacidade de construir orações claras. Segundo esse enfoque, é indispensável que o aprendiz assuma uma atitude participativa, de primeira pessoa, pois

quando ele assim o faz, adquire gradualmente a capacidade de operar as regras de uma determinada comunidade através da subjetividade. A partir do desenvolvimento da noção de competência comunicativa, os erros passam a ser estudados também sob o enfoque comunicativo.

Canale & Swain (1980), tomando por base os conceitos propostos por Hymes (1970), os quais enfatizavam a forma como a linguagem era empregada em uma comunidade de fala, argumentando que há regras de uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis, defenderam que a competência comunicativa consiste em:

- a) competência gramatical – diz respeito às regras da gramática (e semântica) em nível da sentença;
- b) competência sociolingüística – capacidade de usar palavras e formas gramaticais de maneira adequada ao contexto social tanto em termos de propriedade de significado como de forma;
- c) competência estratégica – estratégias verbais e não verbais que são usadas para compensar dificuldades na transmissão de mensagem causadas por algum problema no domínio das competências anteriores.

Canale (1983) complementou o modelo de competência comunicativa apresentado em Canale & Swain (1980), ao introduzir mais uma competência, a competência discursiva:

- d) competência discursiva – diz respeito às regras que determinam a coesão e a coerência de grupos de enunciados, determinando a capacidade de realizar diversas classes de interações comunicativas, por exemplo: narrar experiências, iniciar uma conversação, etc.

A evolução da AE mostra sua importância do ponto de vista teórico, incentivando pesquisas. Já do ponto de vista de aplicação em orientações metodológicas, o novo enfoque de erro, trazido por Corder, é fundamental na área da aquisição e da aprendizagem de línguas. Desde o artigo de Corder em 1967, muitas pesquisas vêm sendo efetuadas nessa linha de AE, para se conseguir dados mais concretos sobre a atuação global do indivíduo no processo de aprendizagem e sobre os diferentes estágios por que ele passa nesse processo, que são

manifestados em sua interlíngua (IL), conceito que será discutido mais detalhadamente a seguir.

1.3 Interlíngua

O termo “interlíngua” foi criado por Selinker. Essa é justamente a denominação dada por ele a seu artigo *Interlanguage* (1972). Nesse artigo, o autor refere-se a expressões produzidas por um aprendiz quando ele tenta produzir frases na língua alvo. É um conjunto de sons, de expressões, diferente do conjunto de sons que um falante nativo produziria para expressar a mesma mensagem. É um sistema “lingüístico independente” (p. 31) que tem por base os esforços do aluno para produzir linguagem que se aproxime da língua alvo. A esse sistema lingüístico produzido pelo aprendiz Selinker dá o nome de “**interlíngua**”: a língua do aprendiz.

Fernández (1997, p. 19) emprega a expressão “sistema aproximado” para referir-se à língua dos aprendizes e, segundo a autora, “existem (nesse sistema) estruturas diferentes da língua alvo – as formas erradas -, mas também se produzem muitas estruturas corretas de acordo com a norma da nova língua.” Além de “sistema aproximado”, ainda há outras denominações para a língua empregada pelo aprendiz: “competência transitória” ou “competência transicional” (CORDER, 1967); “dialeto idiosincrático” (CORDER, 1971); “sistema aproximado” (NEMSER, 1971); “sistema intermediário” (PORQUIER, 1975). Nessas diferentes denominações, é possível identificar, segundo Fernández, três diferentes enfoques:

- a) a idéia de sistema: competência, língua, dialeto, sistema;
- b) a idéia de evolução: transitório, aproximado, intermediário, inter-;
- c) a idéia de especificidade: idiosincrático, do aprendiz.

Segundo Fernández (1997, p. 20), no termo ‘competência’, está implícito aquilo que se atribui ao aluno em termos de preocupação com a gramaticalidade enquanto que os termos ‘língua’ e ‘sistema’ estão relacionados à “entidade abstrata e organizada” que se depreende das produções dos alunos. ‘Dialeto’, segundo Fernández, mostra a relação da LE com a LM do aprendiz. A idéia dos diferentes estágios por que passa a IL está presente principalmente

no termo ‘transitório’ e no prefixo ‘inter’, enquanto que o termo ‘aproximado’ sugere uma língua que se aproxima da LE estudada. É um sistema ‘idiossincrático’, isto é, próprio do aprendiz. Fernández apresenta também a definição de Frauenfelder *et al.* (1980, apud Fernández 1997, p. 20) para IL:

Sistema lingüístico interiorizado, que evolui tornando-se cada vez mais complexo, e sobre o qual o aprendiz possui intuições. Esse sistema é diferente do da LM (embora se encontrem nele alguns vestígios seus) e da língua meta; também não pode ser considerado como uma mescla de uma e outra, já que contém regras que lhe são próprias: cada aprendiz (ou grupo de aprendizes) possui, num dado estágio de sua aprendizagem, um sistema específico. (Tradução da pesquisadora)

Dessa definição, deduz-se que a IL é, ao mesmo tempo, **sistemática** e **variável**. Sistemática porque contém regras que coincidem com as da LE e outras que não coincidem com as LE nem com as da LM. Em cada estágio, conforme as pesquisas, as produções dos aprendizes seguem mecanismos e hipóteses sistemáticas. O sistema da interlíngua é também **variável**, pois as hipóteses vão se reformulando, na medida em que o aprendiz passa de um estágio ao outro, porque as regras são próprias do aprendiz num “dado estágio de sua aprendizagem”.

Ainda, segundo a definição de Frauenfelder, as regras são próprias de cada aprendiz ou de um grupo de aprendizes. Um exemplo de regra de um grupo de aprendizes pode ser o exemplo apresentado por Selinker (1972) que se refere à dificuldade de aprendizes servo-croatas em distinguir as formas masculina e feminina do pronome sujeito na terceira pessoa do singular (*he/she*) do inglês, porque, durante o aprendizado, só trabalharam e tiveram contato com *he*.

É importante salientar que o termo “idiossincrático”, entretanto, refere-se a uma língua própria do aprendiz com regras próprias da LE que ele estuda e com outras que não se enquadram nessa língua nem na sua LM. Isso está de acordo com Corder que restringe o conceito de IL à língua de “um” aprendiz – a expressão “dialeto idiossincrático” revela bem essa restrição. A IL de um aprendiz (ou, talvez, de certos grupos de aprendizes) é típica de sua produção lingüística e não pode ser compartilhada por uma comunidade de fala.

O “dialeto idiossincrático” não pode ser confundido com “idioleto” porque esse, segundo Corder (1971, p. 16), “pode-se dizer que é um tipo de mistura de dialetos.” Os dialetos idiossincráticos, conforme afirma o lingüista, têm em comum que as regras requeridas para descrevê-los são particulares de um indivíduo. Isso tem como conseqüência que algumas frases não são tão prontamente interpretáveis, já que a habilidade para interpretar uma frase depende, em parte, do conhecimento das convenções sublinhadas na frase. Já as sentenças do idioleto não terão esse problema desde que em algum lugar exista um membro do seu grupo social que divida as convenções com o falante.

Corder (1971, p. 15) distingue os dialetos que são línguas de um grupo social (dialetos sociais) dos dialetos que não são as linguagens de um grupo social (dialetos idiossincráticos). E a justificativa para chamar o segundo grupo de dialeto “é lingüística, não é social”, conforme ele. O autor (p. 14) apresenta duas razões para chamar a linguagem do aprendiz de dialeto: 1 – A fala espontânea da segunda língua do aprendiz é língua e tem uma gramática, “porque qualquer discurso espontâneo pretendido pela comunicação do falante é sistemático, regular e, conseqüentemente é, em princípio, descritivo em termos de colocar normas, isto é, tem uma gramática”. 2 – A linguagem do aprendiz é um dialeto no sentido lingüístico, porque “duas linguagens que dividem algumas regras de gramática são dialetos”. As descrições da IL, segundo Fernández (1997, p.21),

iniciam-se com a análise de erros e estendem-se depois às descrições dos erros, pois tudo isso junto integra a língua do aprendiz. Nasceram com uma preocupação didática e abriram-se posteriormente às pesquisas sobre a aquisição das línguas, filiando-se a modelos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos diversos, para incorporar mais recentemente as análises da interação comunicativa e a dimensão pragmática da língua. (Tradução da pesquisadora)

Para Selinker, previsões de eventos comportamentais na teoria do aprendizado de “segunda língua deveriam estar primeiramente preocupadas com as formas lingüísticas das expressões produzidas nas ILs” (p.33). Na perspectiva da aprendizagem, segundo o autor, o dado psicologicamente relevante do aprendizado de uma segunda língua seria constituído pelos acontecimentos comportamentais, “os quais levariam a um entendimento das estruturas e processos psicolingüísticos subjacentes às tentativas significativas de desempenho em uma segunda língua” (p. 31). Selinker explica que o termo ‘atuação significante’ é usado para

referir-se à situação em que um adulto tenta expressar, numa língua, que ele está aprendendo, significados que ele já pode ter em sua língua materna.

Conforme Selinker, existem processos que se manifestam na IL dos aprendizes e que são fundamentais no aprendizado de uma LE. Esses processos são distintos e centrais para o aprendiz. Eles existem em uma estrutura psicológica latente (estrutura ativada quando os aprendizes tentam produzir uma frase numa segunda língua). De acordo com o autor, são cinco processos centrais:

1 – **transferência de linguagem**: relacionada com elementos, regras e subsistemas da interlíngua que são advindos da LM do aprendiz. São os casos de interferência da LM do aprendiz nas suas produções de IL.

- (1) a. Tres niños diferentes dos demás.
b. Tres niños diferentes **de los** demás.

O erro de interferência da LM do aprendiz consiste na combinação da preposição com o artigo ‘dos’ (exemplo (1.a)), na IL do aprendiz, combinação essa que não existe na língua alvo (LE que está sendo aprendida, no caso, o espanhol (exemplo (1.b))).

2 – **transferência de instrução**: relacionada aos elementos identificados nos processos de instrução do aprendiz. Selinker propõe a dificuldade dos servo-croatas falantes de inglês, de todos os níveis de proficiência, em distinguir *he/she*, como exemplo. Em suas produções de IL, usam *he* indistintamente. Não há interferência da LM, porque em servo-croata também existe a distinção *ele/ela* como na língua inglesa. O autor pondera que o problema está no material de ensino e nos professores que só apresentam *he*. Segundo Selinker, a extensão da fossilização desse emprego indiscriminado de *he* pode ser vista nos usuários da IL acima de 18 anos. Segundo explica o autor:

Embora eles estejam conscientemente atentos à distinção e ao erro periódico deles, na realidade, produzem regularmente *he* por *she*, declarando que sentem que eles não precisam fazer essa distinção na comunicação. Neste caso, então, o erro fossilizável é originalmente devido a um tipo de ‘transferência de treinamento’ e depois para uma estratégia particular de comunicação em segunda língua. (Tradução da pesquisadora)

3 – **estratégias de aprendizagem**: resultantes de uma aproximação do aprendiz ao material a ser aprendido e se referem ao conhecimento formal da língua alvo. Há várias estratégias de aprendizagem e elas serão apresentadas na seção 1.5 deste estudo.

4 – **estratégias de comunicação**: resultantes da aproximação do aprendiz da língua alvo ao comunicar-se com os falantes nativos dessa língua, ou da maneira como o aprendiz administra seu conhecimento da LE para realizar uma tarefa comunicativa. As estratégias de comunicação também serão apresentadas na seção 1.5 deste estudo.

5 – **supergeneralização do material lingüístico da língua alvo**: quando regras e traços semânticos da língua alvo generalizam-se na IL dos aprendizes, aplicando-se a contextos não adequados.

- (2) a. Después de hacerle promiesas se fue de su pueblo.
 b. Después de hacerle **promesas** se fue de su pueblo.

Conforme mostra o exemplo (2 b), em espanhol, não há ditongo em *promesas*. A ditongação, em espanhol, ocorre em verbos com “e” nas formas rizotônicas: cerrar – **ci**erro, **ci**erras, **ci**erra, cerramos, cerrais, **ci**erran. Na produção em IL (2 a), a ditongação foi estendida pelo aprendiz para a sílaba tônica do substantivo *promesas*, onde essa ditongação não ocorre.

Para Selinker, qualquer um dos cinco processos que caracterizam a IL do aprendiz pode levar à **fossilização** que é um problema importante relacionado com o modo como os aprendizes internalizam o sistema da LE. Segundo Selinker (1972, p. 34), “Fossilizáveis são itens lingüísticos, regras e subsistemas que os falantes de uma LM particular tendem a conservar, na IL, relativos a uma língua alvo particular.” Para isso não importa a idade do aprendiz e o montante de explicações e instruções que ele receba na LE. A fossilização é freqüente no aprendizado de uma LE e se refere a problemas da IL que não se resolvem, enfim, que não evoluem para um adequação à LE estudada.

Os erros devidos à **transferência lingüística** são considerados por Selinker os que mais tendem a fossilizar-se, embora o autor reconheça que qualquer um dos cinco processos que caracterizam a IL de um aprendiz de LE pode levar à fossilização. O problema está no uso dos elementos fossilizados sem que os aprendizes se dêem conta de que esses elementos são alheios à LE, porque, conforme o autor, (1972, p.81) “pensam que têm o controle operacional da LE” e assim a fossilização dificulta a ascensão da IL para um melhor padrão

de produção na LE. Segundo Bonnet Villalba (2004, p.196) seria inútil “incrementar o insumo, dado que este seria continuamente ignorado.”

Bonnet Villalba (2004, p. 201) pondera também que a fossilização além da “cristalização de formas, implica restrição expressiva e cessação precoce de aquisição, afetando a qualidade da IL, que conservaria marcas visíveis da L1 (LM).” Bonnet Villalba (2004) refere, por exemplo, o uso pouco freqüente dos verbos *volverse*, *hacerse* e *ponerse*, sinônimos do verbo *quedarse*, mas que possuem ‘matizes específicos’ de significado, que ela detectou em informantes de um grupo avançado. A pesquisadora apresenta ainda exemplo de estruturas, que embora corretas em espanhol, são pobres em termos de uso, por exemplo: “Se quemó la comida.” e “¿Tienes idea mejor? ao invés de “Se me quemó la comida.” e “¿A ti se te ocurre algo mejor?”

Para Nakuma, C.K. (apud BONNET VILLALBA, 2004 p. 196), as causas da fossilização são individuais, porque “cada indivíduo percebe a realidade de forma idiossincrática, o que determinaria tanto o tipo de regras lingüísticas selecionadas pelo aprendiz como as estratégias usadas para se aproximar da nova língua.” Nesse caso, segundo Bonnet Villalba (2004, p. 196), “a fossilização pode se dar em qualquer estágio de aprendizagem, inclusive na fase inicial” que se daria no plano individual “o que equivale a dizer que a interlíngua de cada aprendiz apresentaria marcas particulares, como avanços e interrupções atrelados ao grau de percepção pessoal.” (p. 197). E cita o exemplo de alunos de nível avançado, capazes de produzir estruturas complexas com o emprego correto de nexos, mas que ainda não dominam a distinção entre *el coche* e *lo coche*. Erram porque *lo* é mais próximo do português, o que lhes dificulta a percepção da distinção entre o artigo masculino *le* e o neutro *lo*.

É importante notar, segundo Selinker (1972, apud RICHARDS, 1974, p. 34), que “as estruturas fossilizáveis tendem a ficar como atuações potenciais, reaparecendo na atuação produtiva de uma IL mesmo quando aparentemente erradicadas.” Muitas aparecem quando a atenção do aprendiz está enfocada sobre novos e difíceis assuntos de objetivo intelectual ou quando ele está num estado de ansiedade ou de excitação e, suficientemente estranho às vezes, quando ele está num estado de extremo relaxamento. Esse reaparecimento regular, na atuação produtiva de IL, de estruturas lingüísticas que se pensava erradicadas é, para Selinker (1972, apud RICHARDS, 1974, p. 34) “um fato crucial talvez que qualquer teoria adequada de aprendizagem de uma segunda língua terá de explicar.”

São muitos os estudos existentes sobre a IL e amplas as perspectivas, porque há muitos aspectos a investigar, como parece sugerir Selinker ao referir-se a uma “teoria adequada de aprendizagem de segunda língua”. E, nesse contexto todo de investigações, o papel da língua materna dos aprendizes certamente será um tema relevante, o que justifica a seção apresentada a seguir.

1.4 O papel da língua materna

Para a AC, localizada historicamente na década de 50, e baseada no condutismo, a influência da LM no aprendizado de uma LE era decisiva, principalmente como causadora de erros de interferência. Entretanto, muitas pesquisas, nos anos setenta e oitenta, mostraram que os erros devidos à interferência da LM alcançavam uma média de 33% do total de erros cometidos pelos aprendizes. (FERNÁNDEZ, 1997). Segundo a autora, o modelo de AE e os estudos sobre a IL, porém, já mostraram “a interferência da LM como uma das **estratégias** de aprendizagem e como um dos mecanismos que formam parte da estrutura psicológica que atua como motor na aquisição de segundas línguas.” (p. 23-24)

Fernández lembra que a noção de interferência, que provém do condutismo, passou à teoria mentalista como um dos processos de geração de hipóteses na LE. A interferência também pode ocorrer no uso da LM como **estratégia comunicativa**, através dos empréstimos feitos pelo aprendiz principiante quando necessita comunicar-se na LE. Apoiando-se em Corder e em outros autores, Fernández (1997, p. 24) afirma que tal interferência “é a manifestação de um processo psicológico geral que se serve dos conhecimentos existentes para facilitar a nova aprendizagem”.

Durão (2003), baseando-se na Teoria de Princípios e Parâmetros de Chomsky (1981), defende que a LM inevitavelmente marca a IL dos aprendizes de LE. Para tanto, nas GU de cada ser humano, existem princípios lingüísticos gerais que são comuns a todas as línguas e parâmetros específicos correspondentes a cada gramática concreta, que ajudam as crianças a inferirem e internalizarem as regras da gramática da língua a que estão expostas. Os princípios lingüísticos gerais ativam uma **gramática mental nuclear** a partir dos diversos tipos de *input* recebidos dos adultos pela criança, enquanto os parâmetros conduzem à elaboração de uma **gramática periférica**, constituída pelos elementos específicos de cada língua.

Segundo Durão, os princípios da GU orientam também as hipóteses dos aprendizes de LE. Para ela, as regras núcleo (básicas) presentes em todas as línguas são mais facilmente adquiridas, e “a influência da LM se restringe às características periféricas, já que estas são específicas de cada idioma, motivo pelo qual os aprendizes interpretam algumas regras da LE como se fossem iguais às de sua LM” (2003, p. 113-114).

Bonnet Villalba (2002), por sua vez, defende que “o conceito de variação paramétrica é essencial para explicar o desempenho lingüístico do aprendiz” de LE, porque sua LM pode possuir parâmetros diferentes da língua alvo. Analisa, por exemplo, o parâmetro do sujeito nulo. Para indicar a ação de comer uma maçã: no inglês, a presença do sujeito é obrigatória; no espanhol a presença do sujeito (indicada em casos especiais) seria uma redundância, porque a desinência do verbo já o indica; enquanto que, em português, essa presença é facultativa. Vejamos exemplos:

(3) Inglês: *I ate an apple yesterday.*

(4) Espanhol: *Comi una manzana ayer.*

(5) Português: **Eu** comi uma maçã ontem. Comi uma maçã ontem.

Essa variação paramétrica explicaria a presença do sujeito na IL dos brasileiros, estudantes de espanhol, que costumam equivocadamente produzir enunciados como *Yo comí una manzana ayer*. Também explicaria a omissão do sujeito na IL dos falantes de espanhol ou de português, estudantes de inglês, que freqüentemente produzem *Ate un apple yesterday*, e ainda a variação entre incluir e não incluir o sujeito na IL dos brasileiros aprendizes de inglês.

A autora refere-se a um parâmetro compartilhado pelas gramáticas normativas do português e do espanhol que estabelece a construção SVO (Sujeito – verbo – objeto), “em que o O é preenchido lexicalmente”. Segundo a pesquisadora, a aquisição da anáfora pronominal não deveria oferecer problemas para estudantes brasileiros de espanhol. No entanto, é comum ocorrer diálogos como o exemplo que ela apresenta:

(6) A. ¿Viste a Pedro?

B. Sí, _ vi.

Pelo princípio da ‘transferência lingüística’, segundo a autora, a representação nula do O é explicada pela variante do português do Brasil (PB) em que essa representação nula é permitida. Já no português de Portugal (PP), segundo a lingüista (2002, p. 131), “é operativo o parâmetro que determina a construção SVO, em que o O deve ser preenchido lexicalmente. A variante do PB, explicaria as “construções inadequadas em espanhol produzidas pelos falantes brasileiros.”

Conforme Fernández (1997, p. 25), na fixação dos parâmetros entra em ação o conceito de **não marcado** – relativo à gramática nuclear (princípios) – e **marcado** – relativo à gramática periférica (parâmetros). Segundo esse enfoque, os elementos **marcados** da LE “seriam” mais difíceis de adquirir e, em conseqüência, “produziriam” mais erros e sofreriam mais interferência da LM. O contrário sucederia com os elementos **não marcados**, que seriam adquiridos com maior facilidade e produziriam, então, menos erros e menos interferência. A teoria da marcação, segundo a autora, tenta explicar, nessa referência aos universais, por que alguns aspectos diferentes da LM e da LE supõem maior dificuldade do que outros e, em que casos, pode ser possível que haver interferência.

Levando em conta todas essas considerações, mesmo que as pesquisas encontrem um percentual relativamente baixo de interferência da LM na aquisição da LE, podemos considerar que a LM exerce um papel ativo nessa aquisição. Segundo Fernández (1997, p. 25-26), esse papel se exerce como:

a) conhecimento preexistente ao qual o aprendiz recorre estrategicamente na comunicação; b) fonte de interferência nos processos criativos de construção do conhecimento na LE pelo aprendiz; e c) mediadora entre a LE e a GU. Essas são interferências positivas da LM na aquisição da LE. (Tradução da pesquisadora)

Entretanto, não podemos esquecer que há interferências que podem retardar ou fossilizar a aprendizagem. Selinker (1972) inclui a “transferência de idioma”, ou interferência da LM no aprendizado de uma LE, nos cinco processos que ele considera centrais no aprendizado de uma segunda língua (os outros são: transferência de treinamento, estratégia de aprendizagem, estratégia de comunicação e supergeneralização). Conforme Selinker, cada um desses processos forma um material fossilizável, e a combinação deles pode prejudicar

seriamente a aprendizagem da LE e, segundo o autor, em seu artigo *Interlanguage*, podem até interrompê-la.

Corder observa que há uma concordância geral sobre o fato de que muitas frases idiossincráticas de uma língua alvo mantenham algum tipo de relação regular com as sentenças da LM do aprendiz. Segundo ele (p. 20), “a explicação desse fenômeno está aberta para discussão.” Uma explicação, para ele, é a de que o aprendiz está levando os hábitos de sua LM para a LE que ele estuda, “isso é chamado de interferência e implicações desse termo podem somente ser que os hábitos da LM do aprendiz o contenham de adquirir os hábitos da segunda língua”. Corder (p. 20) ressalva que “essa explicação está relacionada a uma visão de linguagem como algum tipo de hábito estrutural”.

Fernández (1997) resume muito bem o papel da LM no estudo de LE numa retrospectiva que lembra a trajetória da importância da LM. AC atribuía à LM a total responsabilidade pelos erros cometidos pelo aprendiz e considerava esses erros casos de interferência na aprendizagem. A LM teve sua influência diminuída pelos estudos que defendiam a aquisição da LE principalmente como uma construção do aprendiz, tornando-se o seu uso, nessa perspectiva, uma das estratégias de aprendizagem e causa de menos da metade dos erros dos estudantes de LE.

Sem recorrer a posições extremas como a AC, é importante reconhecer que o papel da LM é muito importante como apoio para o estudante, especialmente nas etapas iniciais. Sua interferência pode causar erros como constatamos neste estudo, mas ela é um dos cinco processos fundamentais no aprendizado de uma LE, estabelecidos por Selinker, e ainda participa como componente de outro desses processos centrais: as estratégias de aprendizagem que serão abordadas na seção a seguir juntamente com as estratégias de comunicação.

1.5 Estratégias

Selinker (1972) considerava difícil uma definição viável de **estratégia**. Segundo ele, a noção de estratégia ainda era pouco conhecida. Atualmente os estudos teóricos e as pesquisas são numerosos, mas as conclusões, conforme Fernández (1997, p. 32), “são ainda mais sugestivas do que definitivas” e há várias terminologias e tentativas de classificação. Para Santos Gargallo, (1999) estratégia é uma subcompetência da competência lingüística: a

‘subcompetência estratégica’ com a dupla responsabilidade de agilizar o processo de aprendizagem com as estratégias adequadas e de compensar as dificuldades que venham a surgir na comunicação com estratégias *ad hoc* (para esse caso) dividindo-se, então, em **estratégias de aprendizagem (EA)** e **estratégias de comunicação (EC)**.

Para Selinker, o que motiva o uso das EA não é a necessidade de comunicar-se na LE, mas de aprendê-la; já para as EC é o uso da LE, o desejo ou a necessidade de comunicar-se, que constitui o centro de interesse. Santos Gargallo (1999, p.38), referindo-se à discussão a respeito de as estratégias de aprendizagem e de comunicação serem a mesma coisa, afirma que para ela “as estratégias de aprendizagem estão vinculadas ao processo e as estratégias de comunicação estão dirigidas ao produto”.

1.5.1 Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem referem-se ao conjunto de mecanismos ou operações mentais que o aprendiz de uma LE utiliza de forma consciente para agilizar e efetivar o processo de aprendizagem. Para Santos Gargallo (1999, p. 39), “existem estratégias universais que todo aquele que aprende algo põe em marcha com a finalidade de assegurar o processo”. As características de cada aprendiz é que podem definir preferências entre umas estratégias e outras.

Para muitos autores, todas as estratégias podem ser reduzidas a um mecanismo de simplificação. Selinker (1972, p. 37) refere-se ao assunto: “Um exemplo de estratégia de aprendizado de uma segunda língua, difundido em muitas situações de IL, é uma tendência por parte do aprendiz de reduzir a LE a um sistema mais simples”. Segundo Fernández (1997), até os cinco processos centrais de aprendizagem indicados por Selinker foram considerados variações da estratégia de simplificação. Segundo a mesma autora, Corder (apud FERNÁNDEZ, 1997) discute o conceito de simplificação, pois ele considera que o aprendiz não pode simplificar o que não possui e que o aprendiz, na realidade, realiza um processo de progressiva complexidade.

Nesta seção, apresentamos as estratégias mais citadas pelos estudiosos do tema, algumas das quais foram utilizadas pelos informantes deste estudo, incluindo-se entre as causas dos erros analisados. Para exemplificação dos erros decorrentes do uso das estratégias,

utilizamos preferencialmente os dados recolhidos na amostra desta pesquisa, embora em alguns casos tenhamos recorrido a exemplos oferecidos em trabalhos de outros pesquisadores.

Simplificação – nem todos os aprendizes usam as mesmas estratégias, mas a maioria tende, ao menos no início do aprendizado, a reduzir a língua a um sistema mais simples. Para isso, conforme Santos Gargallo, (2004), eliminam os morfemas redundantes, como o gênero e o número dentro de um sintagma, ou os não relevantes, como o artigo; tornam regulares as formas irregulares do verbo; utilizam um léxico reduzido.

(7) a. Españoles son muy agradable y muy simpático.

b. **Los** españoles son muy agradables y muy simpáticos.

Como vemos no exemplo (7.a) oferecido Ana Isabel Blanco Picado (2004, p. 7), o aprendiz omitiu o artigo diante do substantivo *españoles* e as desinências indicativas de número, reduzindo a frase ao essencial. É uma simplificação, porque transmite sua mensagem, poupando-se de errar no emprego do artigo e no estabelecimento da concordância de número.

Interferência – influência, no sistema da IL do aprendiz, de sua LM ou de outra língua. No presente estudo revelou-se uma das principais estratégias como podemos ver no exemplo de uma produção que aparece em (8.a), contrastando com a forma correta na língua alvo, apresentada em (8.b).

(8) a. Infelizmente nosotros vivimos.

b. Infelizmente vivimos.

Nesse exemplo, o erro está na presença do pronome sujeito, quando a desinência do verbo já indica o agente. Em espanhol o pronome sujeito é usado em casos especiais. O erro que o exemplo apresenta é causado por interferência da LM do aprendiz, o português, na qual a inclusão do pronome sujeito é permitida.

Supergeneralização – extensão das regras aprendidas ou inferidas a casos em que elas não se aplicam. Voltamos ao exemplo de ditongação (apresentado na seção 1.3 – Interlíngua) para ilustrar o emprego dessa estratégia.

(9) a. Habló de las promiasas que le había hecho.

b. Habló de las **promesas** que le había hecho.

Como vemos em (9.a), o aprendiz estendeu para outra categoria, no caso, um substantivo, a ditongação, que é uma alteração no radical do verbo quando sua última vogal recebe acento tônico. Isso ocorre mais frequentemente com as vogais /e/, /o/ (às vezes /i/, /u/). Ditongando a sílaba tônica de *promesas*, ele generalizou uma norma que na língua alvo (9.b) é restrita a uma categoria específica.

Analogia – uso de um termo ou construção por outro próximo, seja formal, funcional ou semanticamente, mas que não está adequado ao contexto.

(10) a. “... (él) puse (el nombre)...”

b. (... (él) **puso** (el nombre)...)

(11) a. Les contó muchas mentiras mas no contó que había aprendido a jugar a

b. Les contó muchas mentiras, **pero** no les contó que había aprendido ...

Em (10.a), o aprendiz emprega a forma verbal de 1ª pessoa do singular (*puse*) pela forma verbal de 3ª pessoa (*puso*), exemplo (10.b), parecendo não perceber a inversão das vogais. A explicação para essa ‘troca’ seria a proximidade formal das duas palavras (*tuve/tuvo*). Esse é, possivelmente, um erro causado por analogia, no qual um termo é empregado por outro que lhe é formalmente semelhante, mas num contexto inadequado.

O emprego de *mas* por *pero* em (11.a) seria causado por proximidade semântica e também por identidade formal, já que a conjunção adversativa ‘mas’ existe nas duas línguas. O emprego de *mas*, em espanhol, não constitui exatamente um erro; seria mais um emprego pouco adequado, porque essa conjunção é raramente usada e é, hoje, segundo Torrego (1997), exclusiva da norma culta, o que não é o caso do exemplo apresentado em (11.b). A conjunção realmente empregada pelos usuários do espanhol é *pero*.

Influência da forma forte – Relaciona-se ao uso de formas mais frequentes e acessíveis, em lugar de outras. Por exemplo, infinitivo ou presente do indicativo por outras formas verbais.

(12) a. **Vio** que puede reconocer la casa donde **estaba** su hijo.

b. **Vio** que **podía** reconocer la casa donde **estaba** su hijo.

No exemplo (12.a), em contraste com o que seria aceitável na língua alvo (12.b), o informante usou o presente num contexto de passado. Essa é uma estratégia empregada por serem as formas de presente mais ‘familiares’, em nossa opinião. Talvez também porque são as primeiras formas aprendidas numa LE.

Hipercorreção – é o fenômeno contrário à supergeneralização, ou seja, diz respeito a fazer de uma exceção uma regra, ou extrapolar uma dificuldade proveniente do contraste com a língua materna a casos em que não existe esse contraste.

(13) a. Por el camino encontraran un grupo de personas...

b. Por el camino encontraron un grupo de personas...

Em ‘encontraran’ (13.a), o aprendiz empregou a forma verbal de 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do português, pela forma verbal da mesma pessoa do pretérito indefinido do espanhol (13.b), trocando a final ‘m’ de sua LM pela final ‘n’ do espanhol, provavelmente porque desconhecia o final ‘on’ da 3ª pessoa do plural do pretérito indefinido da língua alvo. Nessa troca de ‘m’ por ‘n’, ocorre a estratégia de hipercorreção, porque não existe contraste entre português e espanhol nessa pessoa, nesses tempos.

Santos Gargallo (1999, p. 41) oferece a tipologia de estratégias de aprendizagem estabelecidas por R.Oxford (1990), que reflete o conjunto de planos de que se vale um falante não nativo para ajudá-lo, no processo de aprendizagem de uma LE, a atingir um nível de sucesso em termos de competência comunicativa.

Quadro 1: Estratégias de aprendizagem, segundo R. Oxford, 1990.

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
<p>A. De memória</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Criar associações mentais. 2. Associar imagens e sons. 3. Dar respostas físicas. 	<p>D. Metacognitivas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Delimitar o que se vai aprender. 2. Ordenar e planejar o que se vai aprender. 3. Avaliar a aprendizagem, analisando os problemas e buscando soluções.

<p>B. Cognitivas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Praticar os conteúdos Comunicativos. 2. Codificar e decodificar mensagens. 3. Analisar e raciocinar. 4. Utilizar recursos para organizar a informação e poder utilizá-la. 	<p>E. Afetivas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reduzir a ansiedade. 2. Animar-se. 3. Controlar as emoções.
<p>C. Compensatórias</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adivinhar o sentido. 2. Resolver problemas de comunicação (> EC). 	<p>F. Sociais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir esclarecimentos, verificações ou repetições. 2. Interagir com falantes nativos e não nativos. 3. Desenvolver empatia com os outros.

Santos Gargallo (1999) afirma que o conhecimento das estratégias levadas a efeito pelo aprendiz de uma LE por parte do professor é fundamental, para que ele possa conhecer o “perfil estratégico do aluno”. Esse conhecimento também ajudará o professor nas suas tomadas de decisão em aula.

1.5.2 Estratégias de comunicação

Conforme Faerch e Kasper (apud SANTOS GARGALLO, 1999, p. 43), as estratégias de comunicação constituem “planos conscientes estabelecidos por quem aprende segundas línguas para resolver problemas de comunicação”. Segundo Bialystok (apud DURÃO, p. 79), as EC apresentam três características fundamentais: a) a existência de um **problema comunicativo**; b) a **consciência do aprendiz** de que necessita empregar seus conhecimentos de LE num comportamento estratégico para resolver o problema; e c) a **natureza interacional** da comunicação estratégica.

As tentativas de definir as EC também já provocaram muitas discussões, inclusive, segundo Fernández (1999), elas são consideradas como subseção das estratégias de aprendizagem em algumas tipologias. Corder (apud FERNÁNDEZ 1997) afirma que, diante de um problema de comunicação, quando o aprendiz arrisca-se, enfrentando-o, ele pode ativar o processo de aprendizagem. Esse pensamento de Corder é considerado por Faerch e Kasper

(apud FERNÁNDEZ 1997) em sua tipologia de Estratégias de Comunicação: estratégias de redução e estratégias de realização. Santos Gargallo esquematizou, simplificando, a tipologia de Faerch e Kasper (apresentada no Quadro 2), que comentaremos, baseando-nos nas explicações de Flores (2002).

Quadro 2: Estratégias de comunicação (C. Faerch e G. Kasper, 1983).

Estratégias de redução	Estratégias de realização
1. FORMAL a) Nível fonético-fonológico. b) Nível morfossintático. c) Nível léxico-semântico.	1. COMPENSATÓRIAS a) Troca de código. b) Transferência de LM ou outra língua. c) Tradução literal. d) Substituição e paráfrase. e) Invenção de palavras. f) Generalização. g) Pedido de ajuda (direta ou indireta).
2. FUNCIONAL a) Evitação do tópico. b) Abandono da mensagem.	2. DE RECUPERAÇÃO a) Esperar. b) Apelar para a simplificação formal. c) Associações por campos semânticos. d) Uso de outras línguas.

As estratégias de **redução formal** constituem a tentativa do aprendiz em produzir a estrutura da língua alvo corretamente em todos os níveis apontados. As estratégias de **redução funcional** incluem o ‘abandono da mensagem’, que significa interromper a interação em qualquer momento, reduzir o conteúdo da mensagem na interação, substituir o assunto, deixar as frases inacabadas ou evitar algumas estruturas. ‘Evitar o tema ou evitação do tópico’ significa não falar de conceitos para os quais o aprendiz não dispõe de recursos de estrutura da língua alvo nem de vocabulário. Essas estratégias ocorrem certamente pela falta de recursos lingüísticos.

Dois motivos podem levar o aprendiz a evitar erros: primeiro, porque as estruturas são difíceis ou não há clareza de sua representação no sistema lingüístico; segundo, porque ele quer aumentar a fluência e, nessa tentativa, evita itens que não estão suficientemente automatizados.

Nas estratégias de **realização** estão as **compensatórias**. Segundo Flores (2002), são desenvolvidas para superar a falta de um caminho disponível para atingir o objetivo comunicativo. Incluem vários subtipos:

- a) ‘Troca de código’ – o aprendiz troca da LE para a LM ou para outra língua estrangeira. Um exemplo seria responder na LM ou, em espanhol, a uma pergunta feita em inglês. Na troca de código, inclui-se a ‘transferência interlingual’ – combinação de traços lingüísticos da IL e da LM ou outras alheias à língua alvo. Conforme Flores (2002), pode ocorrer a tradução de palavras da LM em palavras da língua alvo, seria a ‘tradução literal’, isto é, o aprendiz traduz palavra por palavra da sua LM para a LE.
- b) ‘Paráfrase’, ‘criação de palavras’ e ‘generalização’ – incluem-se nas chamadas estratégias baseadas na IL. As ‘paráfrases’ expressam a mensagem numa construção alternativa, aceitável na língua alvo, podem ocorrer como descrições ou circunlocuções. Nas ‘circunlocuções’ o aprendiz descreve as características do objeto, pessoa, enfim do que ele quer comunicar (indica cor, tamanho, material, etc.), mas não usa palavras e estruturas apropriadas da língua alvo. Na ‘generalização’, o aprendiz resolve problemas preenchendo lacunas com palavras da IL que o falante nativo normalmente não usaria em contexto similar. A ‘criação de palavras’ envolve a criatividade do aprendiz que inventa palavras para comunicar o que deseja.
- c) ‘Pedido de ajuda’ (direto ou indireto) – faz parte das estratégias cooperativas dentro da tipologia de Faerch e Kasper, conforme Flores (2002). Consiste no ‘apelo’ do aprendiz ao interlocutor para resolver um problema comunicativo. Dependendo de como a ajuda é solicitada, o pedido pode ser direto ou indireto.

A tipologia inclui ainda nas estratégias **compensatórias**, segundo Flores (2002, p. 151), “as estratégias não lingüísticas: na comunicação face a face” como ‘mímica’, ‘gestos’ e ‘imitação de sons’, que podem se apoiar em estratégias verbais. São um pedido de ajuda, mas também podem significar uma tentativa do aprendiz de resolver sozinho o problema de comunicação.

Outro subtipo das estratégias de **realização** são as de **recuperação**. Ocorrem quando o aprendiz tem dificuldade em recuperar ou lembrar palavras da IL. Incluem várias estratégias

como: ‘esperar’, esperar que o termo apareça (na memória); ‘apelar para a semelhança formal’; recuperar o termo através de ‘associações por campos semânticos’; e ‘uso de outras línguas’ – o termo pode ocorrer ao aprendiz em outra língua que ele conheça também, além da LM.

É difícil a distinção entre estratégia de aprendizagem e estratégia de comunicação, principalmente porque elas podem estar ligadas à motivação do aprendiz. Uma pergunta dirigida por ele ao interlocutor pode significar uma dificuldade na comunicação, então seria uma EC, mas também pode significar desejo de aprender palavras desconhecidas e seria uma EA. É pela interação comunicativa, segundo Fernández (1999), que o aprendiz pode testar suas hipóteses na língua alvo e isso tem a ver com o processo de aprendizagem. Por outro lado, a grande maioria das estratégias de aprendizagem só pode ser observada através da análise da produção do aprendiz.

2 METODOLOGIA

2.1 Sujeitos da Pesquisa

Os aprendizes que participaram na condição de sujeitos desta pesquisa cursavam, durante a realização da coleta de dados, (no segundo semestre de 2004), o VI semestre do Curso de Graduação em Letras Português/Espanhol da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. A turma era composta por 21 estudantes, residentes na cidade de Cruz Alta e em outras cidades próximas. Era uma turma muito motivada para o estudo do espanhol, apesar das dificuldades com o idioma, principalmente nas produções orais ou escritas. Durante o período de coleta de dados para os instrumentos que comporiam a amostra da pesquisa, os aprendizes continuaram recebendo aulas de Língua Espanhola uma vez por semana, três horas, à noite; e de Literatura Espanhola I, também três horas uma vez por semana, à noite, ministradas pela professora pesquisadora. Nas aulas era usada a língua espanhola pela professora e, na medida do possível, pelos alunos.

2.1.1 Definição dos sujeitos

Embora a maioria dos alunos da turma tenha elaborado um dos instrumentos, dos vinte e um alunos que a compunham, apenas treze reuniram todas as condições para serem informantes. Vale salientar que todos da turma eram falantes nativos de português, o que era um dos requisitos para ser informante, já que a pesquisa é sobre interferência da língua

materna do aprendiz na produção de erros na língua alvo. Nem todos, porém, redigiram os dois instrumentos, constituintes da amostra: uns elaboraram apenas o texto dissertativo, não comparecendo à aula no dia da síntese; outros o inverso, não compareceram no dia da produção do texto dissertativo. O prova de proficiência e o questionário foram os outros requisitos que eliminaram informantes. O teste de proficiência foi aplicado com vistas a classificar os informantes em diferentes níveis de aprendizagem e o questionário visava a colher informações sobre os alunos a fim de traçar-lhes o perfil de estudantes de espanhol.

2.1.2 Descrição dos sujeitos

A descrição dos sujeitos foi realizada com base no questionário proposto aos informantes. Estudantes de Letras Português/Espanhol, situavam-se na faixa etária que vai de 21 a 36 anos, com média de idade de 28 anos. Quanto à profissão, seis eram professores de Português ou de Pré-escola, quatro eram apenas estudantes e duas, secretárias. Dois alunos informaram ter contato com a língua alemã e dois com a língua italiana, pois conviveram ou convivem com falantes nativos desses idiomas em situação familiar. Dois informaram já ter participado de intercâmbio em país estrangeiro de língua espanhola, durante uma semana, e três declararam ter interagido com falantes nativos de espanhol. Todos buscavam contato com o espanhol fora da sala de aula, principalmente através de músicas, livros, internet e revistas, mas ninguém fazia, na época, outro curso de espanhol fora da faculdade, nem havia feito antes. A maioria dedicava ao estudo do espanhol em torno de três horas por dia fora das aulas regulares, sendo que uma informante declarou dedicar cinco horas.

Com base no teste de proficiência, os treze informantes que preencheram todos os requisitos foram classificados nos níveis de aprendizagem **básico** e **intermediário**. Embora o teste de proficiência tenha apontado dois níveis distintos, os dados relativos aos erros gramaticais, apresentados no Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados –, apontam para uma turma homogênea com uma diferença muito tênue entre os dois grupos de sujeitos.

2.1.3 Classificação dos sujeitos em níveis de aprendizagem com base no teste de proficiência

Estudos na área têm comprovado que o aprendiz de uma LE, em seu processo de apropriação da nova língua, passa por diferentes estágios de aprendizagem. Esses estágios, conforme já foi focado no referencial teórico, distribuem-se, normalmente, em três níveis: inicial ou básico, intermediário e avançado ou superior. Os informantes desta pesquisa ainda não apresentavam, no momento da coleta dos dados, condições de apropriação da LE que os habilitasse para o nível avançado ou superior. Os dados da prova de proficiência para estabelecer as diferenças de estágios de aprendizagem revelaram equivalência entre as respostas certas e erradas (Tabela 1):

Tabela 1: Respostas da prova de proficiência

Respostas	N (%)
Certas	197 (50,51)
Erradas	193 (49,49)
Total	390 (100,00)

Total de informantes – 13
Ponto de corte: $197 \div 13 = 15$

Como a prova constava de 30 questões, os informantes com número de respostas corretas abaixo de 15 foram classificados no estágio INICIAL ou BÁSICO de aprendizagem (grupo B). Esse nível ficou constituído por seis alunos. Os informantes que acertaram mais de 15 respostas foram classificados no estágio INTERMEDIÁRIO (grupo A). Esse nível ficou constituído por sete alunos (Figura 1).

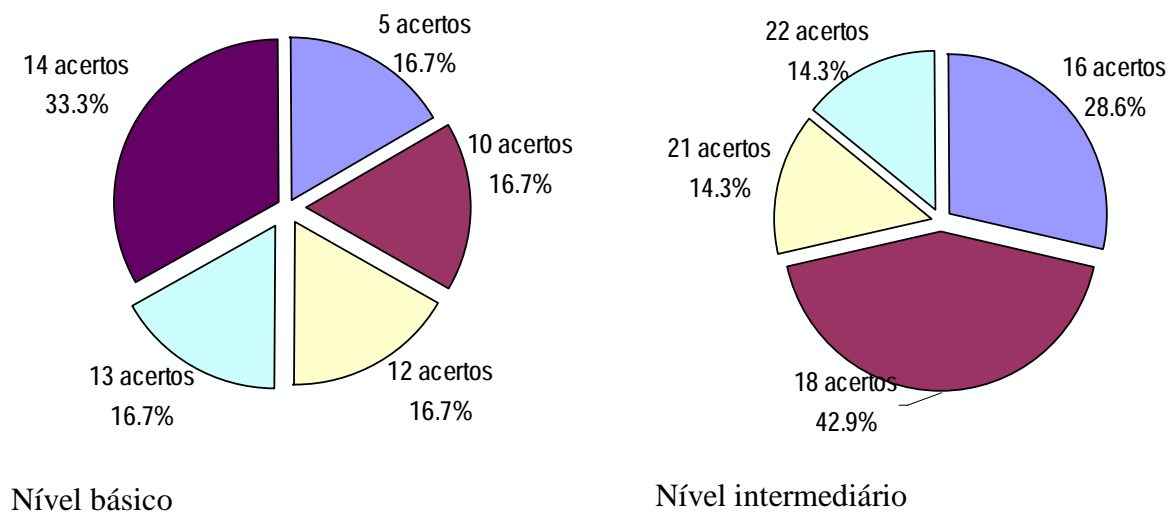


Figura 1: Percentual de alunos nos dois níveis de aprendizagem com relação ao número de acertos na prova de proficiência.

2.2 Constituição da Amostra

A amostra desta pesquisa é constituída por dois trabalhos de produção escrita, elaborados por um grupo de aprendizes brasileiros de espanhol: um texto dissertativo, baseado em um artigo de revista, e uma síntese de obra literária. Os contos (cinco contos divididos entre os grupos) lidos para o resumo da obra literária pertencem ao livro *Novelas ejemplares II*, de Cervantes, e sua leitura obrigatória constituía atividade da disciplina de Literatura Espanhola I, prevista para um seminário integrado. Após o seminário em que foi feita apresentação oral do conto lido, os alunos foram convidados a escreverem uma síntese para este trabalho de pesquisa. Para a elaboração do texto dissertativo, os informantes receberam o texto-base (uma reportagem sobre o preconceito) na véspera, a fim de que pudessem refletir sobre o tema abordado: preconceito.

2.3 Método de Análise de Erros

O objetivo geral deste trabalho – investigar o papel da LM no processo de aprendizagem de aspectos gramaticais do espanhol por falantes nativos do português – liga-o ao método Análise de Erros (AE), criado por Corder (1967). Igualmente, os objetivos

específicos propostos relacionam-se com a metodologia da AE, dado que esta pesquisa pretende: a) Identificar a ocorrência de erros gramaticais na produção escrita dos informantes; b) Verificar quais dos erros detectados são possivelmente consequência de interferência da LM dos informantes; c) Classificar os erros dentro de categorias gramaticais, conforme uma tipologia adequada, ou seja, elaborada a partir dos dados coletados nos instrumentos de pesquisa; e d) Analisar os erros encontrados em busca de uma explicação para sua ocorrência, consultando e comparando, quando for necessário, gramáticas normativas e de uso das línguas portuguesa e espanhola.

Como já expusemos na introdução, quatro questões norteadoras embasam os objetivos deste estudo: a) Qual a representatividade dos erros gramaticais na produção dos aprendizes? b) Qual a responsabilidade da LM dos aprendizes nos erros encontrados na produção escrita dos informantes? c) Qual a categoria gramatical na qual foi encontrado o maior número de erros? e d) Quais os erros mais significativos em cada categoria analisada? A resposta a essas questões pode, em alguma medida, revelar-nos o grau de influência do sistema lingüístico da LM dos informantes na aprendizagem dos aspectos formais do sistema lingüístico do espanhol. A AE é o caminho para isso, porque se apóia na descrição das formas da IL dos aprendizes, confrontando-as com as formas da LE.

O método seguido para analisar a Interlíngua dos informantes deste estudo foi, então, a Análise de Erros. Por meio dele, fizemos uma análise quantitativa e qualitativa dos erros encontrados, levando em conta os objetivos e as questões norteadoras do estudo, seguindo os seguintes passos: a) identificação do erro em seu contexto; b) classificação; c) descrição; d) explicação; e) gravidade. Esses passos estão comentados abaixo e os comentários referem-se aos procedimentos relacionados com o trabalho de pesquisa relatado neste trabalho.

- a) **identificação do erro em seu contexto** – há erros facilmente reconhecíveis, mas também há aqueles que exigem uma observação bem atenta do contexto em que se inserem e um grande conhecimento da LE estudada para sua identificação. Levamos em consideração essa dificuldade. Por isso, após levantarmos os erros nos instrumentos de pesquisa, submetemos esses instrumentos à apreciação de uma falante nativa de espanhol, professora de espanhol como LE, para que revisasse o nosso levantamento e apontasse erros que não tivessem sido reconhecidos por esta pesquisadora que, embora seja professora de espanhol, é ‘estrangeira’ em relação a essa língua.

b) **classificação dos erros** – neste trabalho, os erros foram classificados em GRAMATICAIS e outros, sendo que somente os erros GRAMATICAIS foram analisados. Os erros GRAMATICAIS foram posteriormente subdivididos a partir de uma classificação que tomou por base os próprios erros produzidos pelos informantes. É importante salientar que, na classificação dos erros, baseamo-nos em parte na tipologia apresentada por Fernandes (1997), em sua tese de doutorado, intitulada *Interlengua y análisis de errores*. A autora fez um estudo completo de todos os erros levantados em sua pesquisa, numa classificação que ela dividiu da seguinte maneira: (1) Erros léxicos: forma e significado; (2) Erros gramaticais: paradigmas, concordâncias, valores e usos das categorias, estrutura da oração e relação entre as orações; (3) Erros discursivos; e (4) Erros gráficos. Seguimos, com adaptações à realidade de nosso estudo, o segundo grupo: erros gramaticais.

c) **descrição** – é a etapa em que se faz a descrição formal das diferenças entre as estruturas da interlíngua do informante e as estruturas da língua alvo. Essa etapa, neste trabalho, constou de dois momentos. No primeiro, após detectarmos o erro, copiamos o contexto em que ele se inseria e afetava: a frase, a oração ou a expressão, no texto de cada informante, em ambos os instrumentos (texto dissertativo e resumo). Em seguida redigimos a versão adequada na língua alvo, havendo, assim, um par de exemplos relacionados com cada erro, em cada instrumento: um na IL do informante e outro seguindo a norma da LE. Esses pares de exemplos foram também submetidos à revisão da falante nativa.

No segundo momento, os erros foram classificados na categoria competente, dentro de seu grupo ou subgrupo, conforme a tipologia já referida. Após a classificação dos pares de exemplos (frases, orações ou só as estruturas com erros, conforme a necessidade ou não de um contexto maior), iniciou-se a análise, cuja tarefa, nesta etapa, era mostrar em que consistia o erro, ou seja, descrevê-lo. Para essa descrição, fez-se necessário consultar com frequência as gramáticas dos dois idiomas, e recorrer também à orientação da falante nativa.

d) **explicação** – é a etapa em que se tenta saber por que o aprendiz errou, ou seja, qual é a origem do erro. Na busca de explicar o erro, recorreremos às explicações dos fundamentos teóricos, principalmente às estratégias de aprendizagem entre as quais se encontra a “interferência da LM”. A comparação entre os dois sistemas, com base nas orientações gramaticais de ambos, também auxiliou em alguns casos. Conforme

Durão (1999, p. 86): “Algumas vezes um erro produz-se por uma conjugação de fatores”. Por isso não é uma tarefa fácil explicá-lo. Devemos ter muito cuidado para não interpretarmos erroneamente a intenção de uma expressão que consideremos incorreta e também para apontarmos a causa dessa incorreção.

- e) **gravidade do erro** – Não é uma etapa obrigatória no método, mas interessou-nos verificar a ocorrência de erros graves, seguindo para isso o critério de ‘incompreensão da mensagem’ que é apontado pela maioria dos pesquisadores na área de AE. Para a análise, consideramos a frase ou a oração como um todo, buscando uma interpretação plausível para aquelas claramente ‘idiossincráticas’. A gravidade, nesse caso, está ligada à dificuldade de encontrar uma interpretação plausível para a frase produzida pelo informante.

2.4 Tipologia dos Erros Encontrados na Análise

Como referido anteriormente, a tipologia apresentada abaixo, que serve de base para a classificação dos erros encontrados nos instrumentos de pesquisa deste trabalho, teve como orientação a tipologia apresentada por Fernández (1997). Adaptamos as sugestões ali colhidas à realidade dos dados levantados a partir dos instrumentos utilizados nesta pesquisa. Portanto, a tipologia que seguiremos é própria para o trabalho com a IL dos informantes deste trabalho de investigação. Ela apresenta os erros gramaticais, incluindo as categorias levantadas na amostra da pesquisa, subdivididas conforme os erros encontrados.

A seguir apresentaremos exemplos do que foi considerado na análise em cada uma das categorias gramaticais. No item “Caso especial”, incluímos Adjetivo, Indefinido e Numeral porque, pelos dados, ocorre apenas 1 (um) erro, o mesmo, em cada categoria. Consideramos desnecessária a abertura de três seções separadas, para tratar do mesmo erro.

2.4.1 Artigo

2.4.1.1 *Omissão*: “... pertenece a _ minoría...” (pertenece a **la** minoría.);

2.4.1.2 *Inclusão*: “En la nuestra sociedad...” (En nuestra sociedad...)

2.4.1.3 *Troca*: “o *direito*” (**el** derecho)

2.4.1.4 *Combinação*: “... con relación a el sexo...” (con relación **al** sexo)

2.4.1.5 *Uso de “lo”*: “... un día lo chico...” (un día **el** chico)

2.4.2 Verbo

2.4.2.1 *Conjugação*: “...niños que sofreron...” (niños que **sufrieron**...)

2.4.2.2 *Troca*: “...le dice que su corazón era...”

(...le **dijo** que su corazón era...)

2.4.2.3 *Omissão*: “...ella desmayó como _ muerta...”

(...ella se desmayó como **si estuviese** muerta...)

2.4.2.4 *Concordância verbal*: “...no es víctima solamente, personas ...”

(... no **son** víctimas solamente personas...)

2.4.3 Preposição

2.4.3.1 *Omissão*: “... va _ tener su fin...” (va **a** tener su fin).

2.4.3.2 *Inclusão*: “... educando desde de las edades iniciales...”

(... educando desde las edades iniciales...)

2.4.3.3 *Troca*: “...pela media noche...” (**sobre** la medianoche)

2.4.3.4 *Combinação*: “...das personas...” (**de las** personas)

2.4.4 Pronome pessoal

2.4.4.1 *Colocação*: “... encuentrase...” (**se** encuentra).

2.4.4.2 *Omissão*: “... y llama a sus padres contando _ todo...”

(y llama a sus padres contand**oles** todo).

2.4.4.3 *Inclusão*: “... infelizmente nosotros vivimos...”

(... infelizmente vivimos...)

2.4.4.4 *Troca*: “... solamente el tenía...” (... solamente **él** tenía...)

2.4.5 **Conjunção**

2.4.5.1 *Transfêrencia lingüística*: “...Rafael e Teodosia...”

(...Rafael **y** Teodosia...)

2.4.5.2 *Troca*: “...preguntó a la dueña de la casa se ella tenía un hijo...”

(... preguntó a la dueña de la casa **si** tenía un hijo...)

2.4.5.3 *Omissão*: “...tienen las personas _ comprender...”

... tienen las personas **que** comprender...)

2.4.6 **Pronome relativo**

2.4.6.1 *Troca*: “... el hombre con que conversó en la noche.”

... el hombre com **quien** había conversado por la noche.)

2.4.6.2 *Concordância*: “Despedióce de los amigos a quién prometeu ...”

(Se despidió de los amigos a **quienes** prometió...)

2.4.6.3 *Lo que*: “A mí no me importa o que ellas hablan...”

(A mí no me importa **lo que** hablen...)

2.4.7 **Posesivo**

2.4.7.1 – *Troca*: “...la muerte de suyos padres...” (...la muerte de **sus** padres...)

2.4.8 Substantivo

2.4.8.1 *Concordância nominal*: “...eran de origen diferentes...”

(...eran de **orígenes** diferentes...)

2.4.8.2 *Troca de gênero*: “... en uno de los muchos mesones ...”

(... en una de las muchas mesones ...)

2.4.8.3 *Heterogéneros*: “...no solamente da color das personas...”

(... no solamente **del color** de las personas...)

2.4.9 Caso especial

2.4.9.1 *Adjetivo, indefinido e numeral*

- Apócope: “...dando un bueno dote a sus padres...”

(... dando un **buen** dote a sus padres...)

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Análise dos Resultados

3.1.1 Resultados gerais

A Tabela 6, abaixo, apresenta os dados gerais, isto é, os resultados relativos ao número de orações encontradas nos instrumentos. Segundo Corder (1971), toda a produção do aprendiz é importante, porque nos indica o que ele sabe e as hipóteses que ele está construindo no processo de aprendizado da LE. Nesse sentido, partimos do total de orações de cada instrumento. É importante salientar que foram excluídas 13 orações do Instrumento 2, resumo, por serem completamente incompreensíveis e não haver possibilidade de contatar o informante.

Tabela 2: Número de orações dos instrumentos

Instrumentos	N (%)	Total de orações produzidas
1 (texto dissertativo)	205 (30,87)	
2 (Resumo)	459 (69,13)	664 (100%)
Total	664 (100,00)	

Os textos dissertativos apresentam um percentual de orações de 30,87% em relação ao total geral de orações (664), bem menor do que os resumos, cujo percentual é de 69,13%. Tal fato é compreensível, já que as dissertações envolvem essencialmente a produção original dos informantes, dentro dos recursos lingüísticos de cada um, enquanto que os resumos são formulados a partir de uma base de apoio, isto é, quem escreve relata a produção de um outro.

Tabela 3: Diferença entre orações com erro e orações sem erros

Orações com erros	Orações sem erros	Total de orações
335 (50,45%)	329 (49,55%)	664 (100%)

O percentual de orações com erros (50,45%) do total de orações foi pouco maior que o percentual de orações sem erros (49,55%) desse total, o que não é, praticamente, uma diferença e indica, à primeira vista, uma turma de informantes com uma proficiência mediana na língua alvo. É preciso considerar, contudo, que uma oração pode apresentar mais de um erro e é a representatividade dos erros gramaticais na amostra que indicará com mais segurança o nível dos aprendizes.

3.1.2 Resultados gerais, considerando os dois instrumentos

A Tabela 4 apresenta os resultados do desempenho dos informantes em ambos os instrumentos e o resultado geral do desempenho, mostrando o número de erros e respectivo percentual em cada instrumento de coleta de dados e o total de erros cometidos.

Tabela 4: Desempenho nos instrumentos

Instrumentos	N (%)	Total de erros gramaticais cometidos
1 (texto dissertativo)	105 (23,86)	440 (100%)
2 (Resumo)	335 (76,14)	
Total	440 (100,00)	

A Tabela 4 mostra um total de 105 erros nos textos dissertativos – 23,86% do total de erros, e 335 erros nos resumos – 76,14% do total. A diferença entre os instrumentos, no número de erros, é bem expressiva: mais que o triplo. Uma das razões para essa diferença certamente provém do fato de que os informantes escreveram um menor número de sentenças nos textos dissertativos em comparação com o número de sentenças dos resumos (205 versus 459 respectivamente). Além disso, pode-se ainda supor que os informantes refletiram mais para elaborar o texto dissertativo e, em consequência, erraram menos também.

Após a análise geral dos dados, efetuamos uma verificação mais atenta desses dados, a fim de conferir em que medida a LM dos informantes (português) exerceu algum papel nas frases produzidas. A Tabela 5 mostra a responsabilidade da LM dos informantes, pelo número de erros cometidos por interferência.

Tabela 5 : Interferência da LM nos erros cometidos ($n^{\circ} = 440$) nos instrumentos

Instrumentos	N (%)	Total de casos de interferências
1 (texto dissertativo)	79 (23,37)	338
2 (Resumo)	259 (76,63)	

O número total de erros por interferência da LM – 338, relativamente ao total de erros gramaticais cometidos, representa 76,82% desse total de erros – 440. Nos textos dissertativos, o número de erros por interferência é de 79, o que equivale a um percentual de 23,37% do total, enquanto que nos resumos os erros por interferência somam 259, totalizando um percentual de 76,63% do total. Novamente a diferença é muito grande: os resumos apresentam um número de casos de interferência mais de três vezes superior ao dos textos dissertativos. Isso pode significar que, nos resumos, os informantes prenderam-se mais ao relato da história do que à forma de apresentá-los. Assim sendo, no fluir da escrita, apoiaram-se mais na LM e, conseqüentemente, cometeram mais erros causados por sua interferência.

3.1.3 Análise dos resultados de desempenho dos grupos

Os informantes, através de um teste de proficiência, foram divididos em dois níveis de aprendizagem: grupo A, nível *intermediário*; grupo B, nível *inicial*. As próximas tabelas apresentarão o desempenho dos dois grupos: o número de erros levantado na amostra e o montante de erros causados por interferência da LM.

Tabela 6: Números de orações e de erros em cada grupo

Grupos	Orações N (%)	Erros N (%)
A – intermediário	398 (59,94)	362 (53,64)
B – inicial	266(40,06)	204 (43,36%)
Diferença	132 (19,87)	32 (7,28)
Total	664 (100)	440 (100)

Os informantes do grupo A produziram 398 orações, num percentual de 59,94% do total de 664 orações produzidas em ambos os instrumentos. Os integrantes do grupo B produziram 266 orações, num percentual de 40,06% desse total. A diferença entre os grupos é de 132 orações, num percentual de 19,87% a mais, na produção do grupo A que contava com um componente a mais que o grupo B. Mesmo levando em conta o aluno a mais, o grupo A produziu mais, porque a média de orações produzidas pelos componentes dos grupos foi de 51 orações. Esse maior número de orações produzidas pelos integrantes do grupo A indica uma maior capacidade de produção na língua alvo, o que é uma característica do nível intermediário.

Considerando-se o total de erros – 440 levantado na amostra, observamos que o grupo A cometeu 362 erros, num percentual de 53,64% do total, enquanto que o grupo B, 204 erros, num percentual de 43,36% desse total. A diferença de 32 erros entre os grupos, num percentual de 7,28%, indica uma proximidade entre os grupos. Levando em consideração que o grupo A, que apresentou maior número de erros, escreveu 132 orações a mais que o grupo B, a maior diferença de erros do grupo A anula-se e até inverte a situação, mostrando claramente uma proficiência maior por parte dos informantes pertencentes ao grupo A.

Tabela 7 : Interferência da LM dos informantes nos erros cometidos nos grupos A e B

Grupos	N (%)	Diferença N (%)
A – intermediário	199 (58,88)	60 (17,75)
B – inicial	139 (41,12)	
Total de interferências	338 (100)	

Foram levantados, na amostra, 338 erros causados por interferência da LM dos informantes. Como observamos na Tabela 7, o grupo A somou 199 erros, num percentual de 58,88% do total, ao passo que o grupo B, 139 erros, num percentual de 41,12% desse total. A diferença entre os grupos é de 60 erros a mais do grupo A, num percentual de 17,75%, que mostra uma diferença maior do que no número de erros. Isso talvez possa ser considerado um indicativo de que os integrantes do grupo A apoiaram-se mais na LM, mas considerando que o grupo A escreveu mais que o grupo B e, portanto, esteve mais sujeito a erros e interferências, podemos supor que a diferença entre os grupos anula-se e eles podem ser considerados equivalentes quanto à interferência da LM nos erros cometidos.

Finalmente, considerando, nesse contexto, que o desempenho dos dois grupos, tomados os dados fornecidos pelos dois instrumentos, foi semelhante, podemos concluir que se trata de uma turma quase homogênea. Os dois níveis de aprendizagem em que os informantes foram classificados justificam-se pela prova de proficiência e por alguns detalhes, entre eles a autocorreção apresentada quase só pelo grupo A, integrado por informantes de nível intermediário.

3.1.4 Resultado do desempenho dos informantes nas categorias

A categoria que apresentou mais erros, conforme mostra a Figura 2, foi o VERBO, 159 erros, num percentual de 36,14% do total de erros, resultado que era mais ou menos previsível, em razão das diferentes flexões do verbo e da diversidade de situações em que é empregado. A segunda categoria, a PREPOSIÇÃO, com 100 erros, 22,73% do total, causou surpresa, pois a previsão era de que depois do VERBO, os informantes apresentassem mais erros na categoria PRONOME, que ficou em terceiro lugar com 82 erros, 18,64% do total. Os dados sobre a categoria ARTIGO também surpreenderam: 44 erros num percentual de 10,00%

do total. O número de erros da categoria CONJUNÇÃO, 25, representando um percentual de 5,67% do total, não surpreendeu porque geralmente, numa língua estrangeira, só se produz frases complexas em um nível mais avançado.

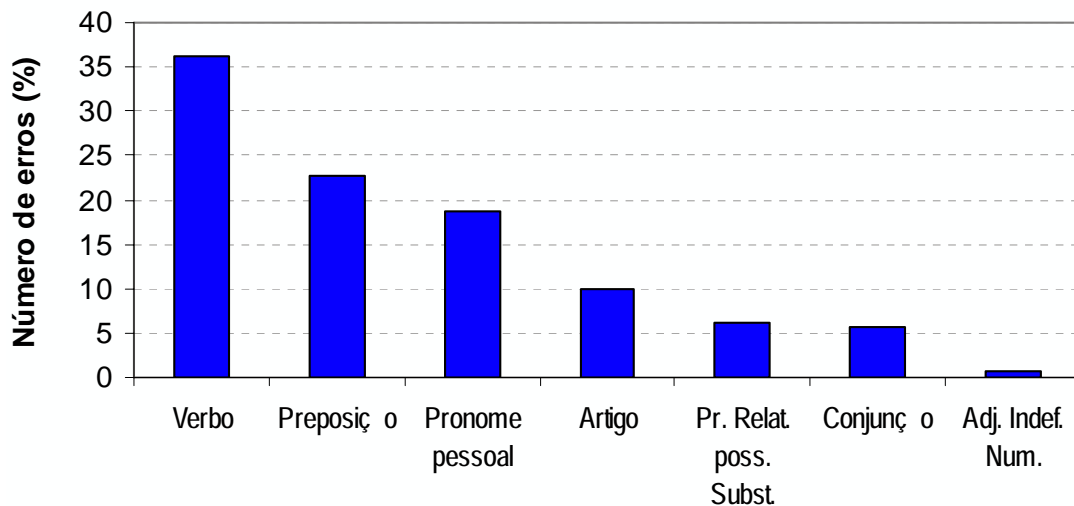


Figura 2: Número de erros nas categorias

As categorias SUBSTANTIVO, POSSESSIVO E PRONOME RELATIVO, que apresentaram 9 erros cada uma, estão representadas em conjunto na figura: 27 erros, num percentual de 6,14% do total. O número de erros do SUBSTANTIVO reflete o vocabulário ainda reduzido dos informantes. Finalmente nas categorias ADJETIVO, INDEFINIDO e NUMERAL, apenas um erro relacionado no ADJETIVO também reflete o pouco emprego da categoria nos instrumentos. Essas categorias somaram em conjunto 3 erros, o que representa um percentual de 0,68% do total. O resultado do desempenho dos informantes, nas categorias, leva-nos a considerar que os percentuais de cada categoria não são altos, pois a categoria que apresentou mais erros, o VERBO, teve um percentual de 36,14% do total, bem abaixo da metade.

3.2 Descrição e Explicação dos Erros

A análise de erros (AE), que realizamos nesta pesquisa, refere-se a erros gramaticais, considerando-os dentro de uma categoria gramatical. Ressaltamos que o estudo enfocará as classes de palavras, não sendo considerados, portanto, todos os aspectos da Gramática.

Entretanto, apesar de os erros serem classificados dentro de categorias gramaticais, eles não ocorrem numa situação isolada, ou seja, fazem parte de uma oração que é, ou compõe, uma frase a qual por sua vez se insere num contexto maior, o texto produzido pelo informante. Por isso, apresentamos o contexto em que o erro ocorre, quando necessário.

Respeitamos, nas referências aos sistemas de cada língua, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e as orientações da Real Academia Espanhola (RAE), seguidas pelas gramáticas de português e de espanhol consultadas na análise e apresentação de cada erro. Procuramos, então, levar em conta a variedade padrão nos dois idiomas dentro das variáveis português do Brasil e espanhol peninsular.

Há orações com vários erros, por isso algumas se repetem, uma vez que cada erro é analisado separadamente. Optamos por essa apresentação dos erros individualmente, por acreditarmos que o trabalho ficaria assim mais objetivo do que se tivéssemos optado por analisar oração por oração.

Os erros a serem analisados serão referidos principalmente com a denominação de “exemplos”. Os exemplos, neste capítulo, estão apresentados em numeração corrida a partir do número **1** até **440**, para evidenciar cada erro recolhido na amostra. Ao lado do número do exemplo, entre parênteses, está indicado o instrumento, o grupo do informante e o número a que corresponde o informante, conforme a ordem alfabética, por exemplo, D/RA1: **D** (texto dissertativo) / **R** (resumo), **A** (grupo A), **I** (número correspondente ao informante em ambos os instrumentos).

Destaca-se que as palavras escritas em português, na IL do informante, serão registradas em itálico, porque, num texto em espanhol, são palavras estrangeiras. As explicações e as citações longas de autores estrangeiros foram traduzidas para o português, havendo a indicação ‘Tradução da Pesquisadora’ nas citações longas e ‘TP’ nas curtas. Os erros serão sublinhados, os casos de erros por omissão serão apontados por um travessão. Já as formas corretas, tanto de vocabulário quanto de categoria gramatical, serão apresentadas em negrito. As produções em IL – palavras, expressões, orações ou frases estarão entre aspas - à esquerda. Ao lado, à direita, entre parênteses, estarão as produções correspondentes, na LE.

Os termos aprendiz(es) e aluno(s) também serão usados, nas referências aos sujeitos da pesquisa, além do termo informante(s). Usaremos o termo “aprendizagem” de LE, porque ocorre dentro de um ensino formal de sala de aula, portanto é um processo consciente,

explícito que, segundo Krashen (apud FERNÁNDEZ, 1997), tem como resultado o conhecimento “sobre a língua”. Usaremos os termos LE, língua alvo e espanhol para nos referirmos à língua estrangeira.

A análise dos erros de cada categoria apresenta, no final, considerações gerais sobre os erros encontrados. Essas considerações referem-se a erros graves, a erros significativos, à representatividade das interferências da LM e ao desempenho dos grupos.

3.2.1 Artigo

O número de erros relacionados com o ARTIGO foi de 44, especificados conforme a tipologia adotada neste estudo, na Tabela 8.

Tabela 8: Erros na categoria ARTIGO

Tipos de erros	Nº de ocorrências (%)
Omissão	8 (17,18%)
Inclusão	12 (27,27%)
Troca	12 (27,27%)
Combinação	8 (17,18%)
Uso de LO	4 (9,10%)
Total geral	44 (100%)

A seguir, descreveremos cada erro encontrado na categoria ARTIGO, seguindo a divisão em subseções, a partir dos dados da amostra. Os erros levantados incluem-se em cinco grupos, conforme mostra a Tabela 8. As subseções omissão e combinação apresentaram 8 erros, refletindo um percentual de 17,18% do total de erros da categoria; as subseções inclusão e troca mostraram a maior presença nos 12 erros apresentados por cada um, num percentual de 27,27% do total; os erros relativos ao uso do pronome neutro ‘lo’, entretanto, não tiveram grande representatividade, apenas 4 erros, num percentual de 9,10% do total de 44 erros.

3.2.1.1 Omissão

Os erros apresentados e analisados nos exemplos seguintes referem-se à ausência do artigo no contexto.

A) Sintagma nominal (artigo definido + substantivo)

1. (DA3) “...cuando los hombres se acordarán para _ oración que nuestro padre celestial nos dejó...”

(...cuando los hombres se despierten para **la** oración que...).

2. (RB11) “... Luis era _ alegría de todos...” (... Luis era **la** alegría de todos...)

3. (RB10) “Conseguió... la confiansa de toda _ universidad...”

(Conseguió...la confianza de toda **la** universidad...)

Em ambas as línguas, é necessário haver o emprego do artigo definido precedendo os substantivos comuns apresentados nos contextos acima. No exemplo (1), o substantivo está claramente determinado, é a “oração que o Pai celestial deixou”. Igualmente ocorre a determinação no exemplo (2), Luis era ‘a alegria’ das pessoas que o rodeavam. No exemplo (3), a orientação das duas línguas é para o emprego do artigo após ‘todo/a’ quando esse indefinido é empregado num sentido particular, como é o caso da frase que se refere a uma universidade determinada: toda a universidade de Salamanca. Assumimos aqui que se o informante não emprega o artigo em espanhol, em frases em que em português ele seria de regra, é porque desconhece ou não se deu conta desse emprego em sua LM, e nela também erraria, nesse caso. Então, nesse exemplo, parece não ter havido interferência da LM.

4. (RB5) “Hoy los niños... pero sus padres no lo *chamam* _ atención.”

(Hoy los niños ... pero sus padres no les llaman **la** atención...)

Diante de *atención*, no exemplo (4), o artigo equivale a um possessivo e, tanto em uma, quanto em outra língua, há referência ao caso. Em português, Moura Neves (2000, p. 397/8) prevê essa equivalência quando se refere ao uso do artigo definido como “equivalendo a um pronome possessivo junto de substantivos que designam faculdades do espírito ou sentimentos”. Em espanhol, Torrego (1998, p. 73) também trata do valor possessivo do artigo

definido: “Em algumas ocasiões, o artigo tem um valor possessivo que se depreende do contexto, da situação ou do meio cultural” (TP). A razão de ser da omissão do artigo, nesses exemplos, pode ser o hábito de, em português, omitir-se o artigo na fala, o que pode explicar um erro por interferência.

B) Verbo + preposição + sintagma nominal

O emprego das preposições “a” e “de” com o artigo definido em português difere do espanhol, pois nessa língua não ocorre, como em português, fusão nem combinação com o artigo feminino. A combinação é apenas das preposições “a” e “de” com o artigo masculino singular “el”: a + el = **al**; de + el = **del**. (Quadro 3)

Quadro 3: Preposições “a” e “de” com o artigo definido nas duas línguas.

Língua	Artigo definido feminino	Artigo definido masculino
Espanhol	A + la = a la , a + las = a las	a + el = al , a + los = a los
	de + la = de la , de + las = de las	de + el = del , de + los = de los
Português	A + a = à , a + as = às	a + o = ao , a + os = aos
	de + a = da , de + as = das	de + o = do , de + os = dos

5. (DB5) “Si usted pertenece a _ minoria...” (Si usted pertenece a **la** minoría...)
6. (RB10) “...ella recurrió a _ poder de un *mágico*...”
 (... ella recurrió **al** poder de un mago...”

Como podemos ver no exemplo (5), o informante confundiu os sistemas: apresentou ‘a’ sem o sinal que indicaria a crase em português e omitiu a forma “la” do artigo feminino do espanhol em “a minoria”. Em espanhol, o artigo “la” é necessário, já que essa “minoría” está bem determinada pelo contexto. Em português, teria ocorrido crase, pois o verbo ‘pertencer’ exige preposição, sendo, portanto, necessários dois ‘as’ – preposição e artigo - esse também,

como em espanhol, acompanhando “minoría”. A causa desse erro provavelmente foi a dificuldade do informante em usar a preposição com o artigo.

Já no exemplo (6), não se pode pensar em confusão de sistemas, porque, se a oração fosse construída em português, provavelmente o aprendiz empregaria “ao poder”. Nesse caso, também parece ter havido uma dificuldade em escrever a combinação da preposição com o artigo em espanhol. Então os informantes, nesses dois exemplos, podem ter recorrido a uma simplificação, apresentando apenas a preposição: já que os verbos “pertencer/*pertenecer*” e “recorrer/*recorrer*” têm regência igual nas duas línguas.

C) Uso anafórico do artigo

7. (RB5) “...en ella vivían dos caballeros principales y ricos: _ uno se llamaba ... y el otro, ...”

(...allá vivían dos caballeros principales y ricos: **el** uno se llamaba ..., y el otro, ...)

8. (RB7) “...lá vivían dos caballeros: _ uno se llamaba...y el otro, ...”

(...allá vivían dos caballeros: **el** uno se llamaba, y el otro,...)

O erro, nesses exemplos, deve-se à diferença entre os dois sistemas. Em espanhol, usa-se ‘**el** uno ...el outro’ para resgatar uma seqüência, como explica o professor Francisco Mate Bon (1995, Tomo II, p. 12): “Para referir-se a dois elementos considerando-os como indivíduos – e não conjuntamente -, usa-se (**el**) **uno...** (**el**) **otro...**” (TP). Essa parece ser uma estrutura difícil para um aprendiz falante de português, o que fica comprovado através dos instrumentos da pesquisa: os dois informantes, que leram o conto onde estava essa estrutura, omitiram *el* diante de *uno*. Acreditamos que os aprendizes transferiram a norma de sua LM para a LE, causando a interferência.

3.2.1.2 Inclusão

Os erros por inclusão apresentados nos exemplos que seguem, analisam a presença indevida do artigo no enunciado.

A) Sintagma nominal

9. (DA3) “... *destacavam-se dos demais* los hombres que tuviessem mayor fuerza...”

(...se destacaban de los demás, hombres que tuviesen mayor fuerza...)

A inclusão do artigo, nesse caso, é permitida em português, mas em espanhol a preferência é pela omissão. É possível que o aluno aí, tenha passado para a língua estrangeira a estrutura usual em sua LM, gerando a interferência. É interessante notar, nesse caso, como o informante misturou as duas línguas no seu ‘dialeto idiossincrático’.

10. (RB10) “...despierta el amor de una dama...”

(...despierta amor en una dama...)

11. (RB9) “... tuvo la capacidad multiplicar...”

(...tuvo capacidad (para) multiplicar...)

Amor e capacidad, ou ‘amor’ e ‘capacidade’, nos contextos acima, têm um sentido mais genérico tanto em português quanto em espanhol, por isso dispensam o determinante. Seria então um erro intralingual? Em nossa opinião, não. Existem expressões em que se usa o artigo em português, por exemplo: “Quero o seu amor. Conquistou o amor de...” “Teve a capacidade de...”. Por isso, podemos pensar que o aprendiz tenha transferido esse uso para a língua alvo².

B) Sintagma preposicional

12. (RB9) “...en la suya casa...” (...en **su** casa...)

13. (DA13) “En la nuestra sociedad...” (En **nuestra** sociedad...)

14. (RA13) “... por la suerte del destino...” (... por **suerte** del destino...)

² É necessário observar a falta da preposição “para” introduzindo o complemento de “tuvo capacidad”, por regência nominal, pois quem tem capacidade, tem capacidade **para** alguma coisa e a preposição para expressa finalidade em espanhol. Concha Moreno (1998, p. 107) apresenta um exemplo: “Dame un vaso **para** vino.” Em português, entre vários autores pesquisados, encontramos em Moura Neves (2000, p. 696) referência sobre um dos usos de “para”. De acordo com a autora, “a preposição **para** introduz complemento de substantivo. Os mesmos tipos de relações indicadas como expressas na complementação dos verbos aparecem na complementação dos **substantivos**.”

15. (RA13) “...solamente podría ver sus padres en los días de fiesta...”

(... solamente podía ver a sus padres en **días** de fiesta...)

16. (RB11) “...en una noche calurosa de la verano...”

(...una noche de **las calurosas de verano**)

17. (DB9) “... personas de la cor negra...)

(... personas de **color negro**...)

18. (RA4) “... en una de las muchas mesones...)

(... en uno de **muchos mesones**...)

Nos exemplos (12) e (13), o erro está na presença do artigo diante do possessivo, o que fere a norma espanhola, conforme Mate Bon (2003, Tomo I, p. 207), “Diferente do que acontece em outros idiomas, em espanhol o possessivo anteposto ao substantivo nunca pode ser acompanhado de artigo, pois por si só já é um determinante do substantivo”(TP). Pode ocorrer, entretanto, artigo diante de um possessivo em função anafórica, isto é, quando o possessivo refere-se a um nome já citado anteriormente, por exemplo: ¿Éste es su coche? No, **el mío** (mi coche) es rojo.

Durão (1999, p.113) apresenta um exemplo semelhante, mostrando o uso do artigo coincidente, nesse caso, nas duas línguas:

Português
“É a sua casa? É, é **a minha**.”

Espanhol
“¿Es tu casa? Si, es **la mía**.”

No exemplo (14), não ocorre artigo em ambas as línguas nessa expressão “...por sorte ...”/ “...por suerte...” e o informante provavelmente não usaria artigo em português. O uso do artigo talvez se deva à insegurança sobre o uso dessa expressão na língua alvo. No exemplo (15), ocorre interferência, porque a estrutura da oração está na LM do informante. Em português, usamos: “Nos dias de festa” Em espanhol, em que não ocorre artigo, ele é usado nas expressões: *los días de fiesta* = *días festivos* (feriados). No exemplo (16), o informante deve ter alterado a ordem das palavras iniciais do texto de Cervantes, tentando dar à frase uma feição mais dele, informante, enfatizando “o calor” que fazia naquela noite. Isso resultou em erro de inclusão indevida do artigo.

A inclusão do artigo, apresentada no exemplo (17), dificilmente ocorre em algumas expressões do português como “*da cor do céu*”, mas a palavra “cor/color”, na expressão “de cor negra” tem um sentido genérico em nosso entender e prescinde do artigo também em português, o que exclui a explicação do erro por interferência da LM do informante. Já o exemplo do exemplo (18) mostra um erro causado por essa interferência onde existe a expressão “um **dos** muitos, uma **das** muitas”. Essa construção parece tão forte na consciência do informante que ele não percebeu a ausência do artigo no texto de Cervantes, ou dessa ausência não se lembrou na hora de redigir seu resumo do conto.

19. (RA4) “... volvieron todos a la casa de sus padres...”

(...volvieron todos a casa de sus padres...)

Em português, ocorre a anteposição do artigo à palavra “casa” quando essa está determinada, o que exige a presença da crase. Em espanhol, é um pouco diferente, conforme explica Hermoso (1995, p.26): “É comum a omissão do artigo definido diante da palavra **casa** quando nos referimos, ao espaço onde alguém mora e não ao edifício concreto”(TP). Caracteriza-se aí, na nossa visão, um caso claro de interferência da LM, pela transferência de uma regra da LM a uma estrutura da língua alvo à qual tal regra não se aplica.

20. (RA12) “... y enamorado por la Leocadia...” (...y enamorado de Leocadia...)

Acreditamos que, novamente, aqui, o informante cruzou o sistema de sua LM com o da LE estudada. Em português, a estrutura “apaixonado/a **pelo/a**” (por + o/a) é mais usada, ao passo que, em espanhol, é possível dizer-se “*apasionado por*”, embora seja mais usual dizer-se “*enamorado de*” – nos dois casos, sem artigo, o qual não ocorre, em espanhol, diante de nomes próprios. Como o aprendiz formula hipóteses sobre a LE que está aprendendo, baseado no conhecimento que tem de sua LM, ele provavelmente usou, na frase, o vocábulo que lhe pareceu mais usual em espanhol, e regido pela preposição como em português, mas não a combinando com o artigo, já que essa combinação não existe em espanhol. Consideramos esse um bom exemplo de interferência da LM do aprendiz em sua produção na língua alvo.

3.2.1.3 Troca

Os exemplos seguintes apresentam erros de substituição em relação ao artigo em espanhol.

A) Artigo só ou combinado com preposição

21. (RB11) “... *estava sola* ... a *puerta cerrada*...”

(...estaba sola ... **la** *puerta cerrada*...)

22. (RB11) “Leocádia vió ... a *casa* ...” (Leocadia vio ... **la** *casa* ...)

23. (RB11) “... *mostró a ella* o *crucifijo*...” (... le enseñó **el** *crucifijo*...)

24. (DB2) “... *tenie* o *direito de julgar* *alguén*...”

(...tiene **el** *derecho de juzgar a alguien* ...)

25. (RB9) “... os *efeitos* de lo *prejuício*...” (...**los** *efectos del prejuicio*...)

Nesses casos, o emprego do artigo está correto, pois ele faz parte dos sintagmas em que aparece, nas duas línguas. Entretanto, os aprendizes, nos cinco primeiros casos, empregam a forma do artigo em português nas frases escritas em espanhol. Aí ocorrem situações de transferência lingüística que podem ser explicadas como dificuldades demonstradas pelos alunos em assumir a forma da língua estrangeira.

26. (RB3) “...*uno* *muchacho* de *once años*...” (... **un** *muchacho* de *once años*...)

27. (DA3) “...uns *a los otros* ...” (...**unos** *a los otros*...)

28. (RB11) “... un *destes* *caballeros*...” (... **uno** de *estos caballeros*...)

No exemplo (26), o informante usa “uno” quando a norma da LE é “un”, forma normal do artigo diante de um substantivo. É um erro intralingual motivado, talvez, pela dificuldade em trabalhar com as duas formas: “un” e “uno” do artigo determinado masculino da língua alvo. Nas duas últimas frases, há mais do que uma troca: os informantes ferem uma norma da língua alvo que prescreve o acréscimo de “o” ao artigo, quando ele não está diante de um nome. Essa norma, embora seja conhecida, certamente ainda não está automatizada, pois foi desconsiderada pelos informantes durante o ato de escrever.

O exemplo (28) parece misturar, de certo modo, as duas línguas: “un” é forma espanhola, mas a estrutura em que está empregada é de português: “un destes”. A forma “um” não varia em português pelo fato de não estar diante de um substantivo, mas em espanhol, sim, e, nesse caso, deve ser “uno” porque o artigo não está diante de um substantivo. O informante também combina a preposição “de” com o demonstrativo (destes), embora ‘saiba’ que as preposições “a” e “de” só combinam com o artigo masculino singular “el”. Essas interferências evidenciam que apesar de todos os exercícios realizados, todas as observações ouvidas a respeito do assunto, ainda não houve a absorção, a internalização desse conhecimento, pelos informantes testados nesta pesquisa.

29. (RA12) “... fue llevado ... para a *aldeia*...” (...fue llevado ... para **la** aldea...)

30. (DB10) “... aumentan ao *decorrer* de los años,”

(...aumentan **en el** transcurrir de los años,)

No exemplo (29), também há o emprego do artigo, mas na forma correta em português. A interferência pode ter ocorrido, porque as estruturas nas duas línguas são iguais, então o aprendiz, ao escrever, talvez tenha pensado o artigo em espanhol, mas registrado em português. É possível, também, que o aprendiz não tenha consciência da necessidade do emprego do artigo em espanhol e o tenha utilizado somente por influência do português.

No exemplo (30) também ocorre a presença do artigo em ambas as línguas, e a preposição requerida pelo verbo “transcorrer/*transcurrir*” coincide nas duas línguas. Contudo, na língua portuguesa a preposição ‘em’ combina com o artigo definido (em + o), ocorrendo a combinação ‘no’, enquanto que em espanhol não existe tal combinação. O informante, provavelmente por desconhecer a equivalência das regências em português e espanhol, ou talvez por desconhecer a regência do verbo em sua LM, optou por uma preposição diferente da determinada por sua LM e errou nas duas línguas.

B) Interferência gerando troca entre palavras da língua estrangeira

31. (RA12) “En otro dia, el segundo caballero...”

(**El** otro día, el segundo caballero...)

32. (RB2) “Él niño gustaría de encontrar un amo que...”

(Al niño le gustaría encontrar un amo que...)

O primeiro exemplo apresenta troca do artigo pela preposição. O aprendiz conduziu para a língua estrangeira parte da estrutura da sua LM. Em português, diríamos “No outro dia”, havendo a combinação da preposição com o artigo (em + o = no); em espanhol, há apenas ocorrência de artigo mais substantivo. É uma estratégia de simplificação da LM numa tentativa provavelmente de aproximar-se da LE. Ele sabe que em espanhol a estrutura, nesse caso, é diferente, mas a preposição para ele, numa referência a tempo, pode ser mais significativa do que o artigo e a insegurança parece tê-lo feito trocar o artigo pela preposição, causando a interferência.

O exemplo (32) mostra um erro possivelmente resultante da dificuldade de os aprendizes brasileiros empregarem corretamente o verbo *gustar* em espanhol. A oração parece estar escrita em português, com palavras do espanhol, embora apresentasse erro também na estrutura se fosse em português, porque o informante trocou o pronome pessoal de terceira pessoa (É/ELE), pelo artigo definido (EL/O) que de adjunto adnominal passou a ser núcleo do sujeito da oração principal.

Esse erro do exemplo (32) traduz um desconhecimento da estrutura do verbo “*gustar*” em espanhol, bem diferente da estrutura do verbo ‘gostar’ em português. Com relação ao espanhol, o erro de estrutura que transformou o complemento indireto em sujeito, trouxe a troca do artigo (*el*) pelo pronome pessoal de terceira pessoa (*él*) e a omissão da preposição *a* que, junto com o artigo, formaria a combinação “*al*” diante do complemento indireto. Nesse caso, um erro interlingual parece ter levado a um erro intralingual.

Pode-se ponderar que, nesse exemplo, a troca de “*él*” pronome por “*el*” artigo pode parecer, à primeira vista, um simples engano. Acreditamos, entretanto, que não se trate disso, porque o mesmo sujeito produziu outra troca desse tipo no mesmo texto. Portanto, é de se supor que o informante tenha confundido mesmo as duas categorias de palavras, talvez pela sua localização no início da frase, já que a outra troca de pronome por artigo ocorreu também em início de frase.

3.2.1.4 Combinação

Os exemplos a seguir apresentam erros de combinação do artigo dentro da norma da língua espanhola.

A) Combinação nas duas línguas – preposição com artigo

33. (DA6) “... con relación a el sexo...” (...con relación **al** sexo ...)
34. (DB9) “... *os efeitos de lo* prejuício...” (... los efectos **del** prejuicio...)
35. (RB11) “... *até* dar luz ao niño ...” (... hasta dar a luz **un** niño ...)

Percebemos que os informantes demonstram, nesses exemplos, certa dificuldade para empregarem a norma da língua alvo referente à combinação da preposição com o artigo, mesmo sendo essa uma combinação existente na sua LM. Os dois primeiros informantes empregam separadamente artigo e preposição, possivelmente na intuição de que seria essa a forma mais próxima da LE. A causa dos erros desses exemplos parece não ser a interferência da LM, mas a simplificação do emprego da estrutura, pois não combinar é mais fácil e ajuda a transmitir a mensagem.

No exemplo (34), o aprendiz, além de separar a preposição, emprega o artigo neutro. No terceiro exemplo (35), o informante escreve a forma combinada em português. Podemos interpretar que o informante inverteu os complementos na hipótese de que essa seria a estrutura correta em espanhol e acabou escrevendo uma frase ‘errada’ nas duas línguas. A causa desse erro também não é interferência em nossa opinião. Pode ser o desconhecimento da regência do verbo ‘dar’ tanto em espanhol quanto em português. Em português seria “dar **à luz** um bebê.” Segundo Sacconi (1979, p. 172): “O verbo dar, nessa acepção, pede objeto direto de pessoa e indireto de coisa. Luz, nesse caso, está empregada por ‘mundo’ (= dar *ao mundo* um bebê”.

B) Transferência lingüística – preposição com artigo

36. (DB2) “... diferente dos demas ...” (... diferente **de los** demás...)
37. (RB9) “... trabajaba na parte de fuera ...” (... trabajaba **en la** parte de fuera ...)
38. (RB11) “... pues ella no mismo cuarto...” (...pues ella **en el** mismo cuarto...)

43. (DB9) “... *e quem sofre os efeitos de lo* prejuízo...”

(... los efectos **del** prejuicio...)

44. (DA8) “En mi opinión (e) *lo* peor prejuicio...”

(En mi opinión **el** peor prejuicio...)

Nos três primeiros exemplos, ocorre a troca de *el* por *lo* por interferência, ao passo que, no último exemplo, ocorre um erro causado por hipercorreção: “En mi opinión (e) *lo* peor prejuicio...” O informante iniciou *el*, mas não completou a palavra e escreveu “lo”, talvez por ter internalizado e automatizado que diante de *peor* a forma usada é *lo*, não se dando conta de que o artigo estava se referindo a um substantivo, uma vez que o núcleo do sintagma é *prejuicio* e não *peor*.

É importante notar o fato de o informante ter-se autocorrigido: isso mostra nele uma consciência da língua que caracteriza o nível intermediário, em que os aprendizes já são capazes de se autocorrigirem. E esse erro foi, de fato, cometido por um informante do grupo A, que inclui os aprendizes de nível intermediário. Também o informante **DA1** (texto dissertativo 1, grupo A) autocorrigiu-se: escrevera “*lo*” antes do substantivo ‘racismo’, mas riscou e escreveu “*el*”. Como não ocorreu erro, não foi registrado.

O emprego de “*lo*” por “*el*” é considerado por muitos pesquisadores como ‘fossilizável’. No grupo de informantes testados por nós, entretanto, a ocorrência desse erro não foi expressiva: apenas 9.09% em relação ao total de erros na categoria ARTIGO e 0,90% no total de erros dos dois instrumentos.

3.2.1.6 Considerações gerais sobre os dados da categoria ARTIGO

Não houve erros graves na categoria ARTIGO, pois não se apresentaram problemas de compreensão para a falante nativa, quando esta efetuou a leitura das frases com erros. Quanto aos erros mais significativos, eles estão ligados à relação da preposição com o artigo, a nosso ver, pois, embora a amostra tenha apresentado oito erros no subseção ‘Combinação’, há erros ligados a essa dificuldade em outras subseções.

Na relação do artigo com a preposição, as duas línguas divergem bastante e os informantes mostraram dificuldade em produzir orações corretamente, no que diz respeito a

esse aspecto diferente entre espanhol e português. Não se pode falar em ignorância desse conteúdo, já que ele é formalmente bastante trabalhado nas aulas de espanhol. O que parece existir, em nossa opinião, é uma dificuldade de assimilar essa nova forma de usar o artigo e a preposição.

O grupo B mostrou maior dificuldade que o grupo A na combinação da preposição com o artigo, e isso pode ser um indicativo de que o grupo de nível intermediário apresenta uma proficiência maior que o grupo inicial. O desempenho dos dois grupos de informantes no que diz respeito ao emprego do ARTIGO aparece na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9: Desempenho dos grupos na categoria ARTIGO

Grupos	Erros	grupos (%)	Diferença grupos (%)
A	15	34,09	31,82
B	29	65,91	

Como mostra a Tabela 9, os informantes classificados no nível inicial, grupo B, cometeram vinte e nove erros (65,91% do total), enquanto que os informantes classificados no nível intermediário, grupo A, cometeram quinze erros (34,09%). Os aprendizes do grupo B, conforme esses resultados, evidenciaram maior dificuldade no uso do artigo em espanhol do que os informantes pertencentes ao grupo A. Pela diferença percentual de 31,82% entre os grupos pode-se concluir que o grupo A, nessa categoria, é mais proficiente que o grupo B. Isso é reforçado pelos dois casos de autocorreção no emprego do artigo neutro “lo”: os informantes pertencem ao grupo A.

A responsabilidade da LM dos aprendizes pelos erros cometidos nesta categoria está refletida nos números apresentados na Tabela 10:

Tabela 10: Erros por interferência da LM dos informantes

Erros	N (%)
Por interferência	30 (68,18)
Sem interferência	14 (31,82)
Total	44 (100)

Os dados mostram bastante interferência da LM dos informantes nos erros cometidos por eles nas produções em espanhol. O grupo B mostrou ligeira predominância sobre o grupo A nos erros causados por interferência, mas ambos os grupos apoiaram-se na LM, o que resultou em 68,18% de interferências. Salientamos que os erros que violam uma norma igual nas duas línguas não foram considerados como sendo de interferência, porque os informantes os cometeriam também na sua LM.

3.2.2 Verbo

É a categoria que apresenta o maior número de erros: 159. Eles estão discriminados na Tabela 11, seguindo a tipologia proposta.

Tabela 11: Erros na categoria VERBO

Erros	Número de ocorrências (%)
Conjugação	50 (31,46)
Troca	102 (64,950)
Omissão	2 (1,25)
Concordância	5 (3,14)
Total geral	159 (100)

Conforme a Tabela 11, os erros dessa categoria, que apresentou o maior número de erros da pesquisa, distribuem-se desigualmente nas subseções Conjugação, Troca, Omissão e Concordância, indicando onde se concentram as dificuldades dos informantes. A subseção Troca apresentou 102 erros, num percentual de 64,95% do total de 159 erros, seguido pela subseção Conjugação que reuniu 50 erros, 30,46% do total. As duas outras subseções: Omissão e Concordância, pela amostra desta pesquisa, parecem indicar pouca dificuldade dos informantes com relação aos conhecimentos que representam.

3.2.2.1 Conjugação

A) Alterações no radical e nas terminações:

Apresenta erros que mudam o paradigma do verbo em espanhol pelas alterações no radical e nas terminações.

45. (RB10) “... conseguió curarlo...” (... **consiguió** curarlo...)
46. (RB9) “... en su casa no consentió ...” (... en su casa no **consintió**)
47. (RA12) “... percebió que era su hermano...” (... **percibió** que era su hermano...)
48. (RB10) “...mas tarde morió ...” (... más tarde **murió** ...)
49. (RA6) “... escrevieron para Rodolfo...” (... **escribieron** para Rodolfo...)
50. (RB5) “... vestiose y volveuse a Burgos...”
(... se **vistió** y se **volvió** a Burgos...)
51. (RA13) “... luego pedio a los padres...” (... luego **pidió** a los padres...)
52. (RA1) “... dicidieron casarse...” (... **decidieron** casarse...)
53. (DA6) “... no creyo que el prejuicio...” (... no **creo** que el prejuicio...)
54. (RB10) “ ...ella recurrio a poder de un mágico ...”
(... **recurrió** al poder de un mago...)
55. (RB7) “... el don Diego tubo un hijo...” (... el don Diego **tuvo** un hijo)
56. (RB9) “Andubo gastando su hacienda...” (**Anduvo** gastando su hacienda...)
57. (DA3) “... las personas són ...” (... las personas **son** ...)
58. (RA1) “... y volvieron todos...” (... y **volvieron** todos...)
59. (RA4) “... entonces los dos fuerón ...” (... entonces los dos **fueron**...)
60. (RA12) “Cuando llegaron *pierto* de Barcelona encuentrarón...”
(Cuando **estaban** cerca de Barcelona **encontraron** ...)
61. (DB9) “... educando ... teneremos juvenes...”
(... educando **tendremos** jóvenes...)
62. (DB9) “... por muchos años dividi la sociedad...”

(... por muchos años **divide** la sociedad...)

63.(RA12) “... para hacelo cumplir sus promesas...”

(... para **hacerlo cumplir** sus promesas...)

64. (RA12) “... que después de desposala ...”

(... que después de **desposarla** ...)

65. (DA6) “... y julgalas malas ... (... y **juzgarlas** malas ...)

66. (RA6) “...Leocadia ...y le confeso su amor...”

(... Leocadia ... y le **confesó** su amor...)

67. (RA12) “...y de los malos que ello tenía fecho...”

(...y de los male que él había **hecho**...)

68. (RA13) “...y *ainda* así allavam...” (...y aún así **hallaban**...)

69. (RB2) “...encontrar un amo que ayudarse...”

(...encontrar a un amo que le **ayudase**...)

Nesses casos, a explicação para o erro pode estar na analogia, na interferência ou mesmo na dificuldade de assimilação de algumas normas da língua alvo. Nas formas verbais seguintes: *conseguió*, *consentió*, *percebió*, *morió* e *escrevieron* (exemplos 45, 46, 47, 48, 49) há uma confusão das duas línguas, provavelmente porque existe desconhecimento do aprendiz quanto à irregularidade desses verbos na LE. Talvez, por isso, os informantes tenham empregado o radical dessas formas verbais na LM e as terminações na forma da língua alvo (**ió**, **on**) porque sobre o emprego delas provavelmente havia mais certeza. Na forma **morió**, uma parte do radical já está na língua alvo.

Em *vestio*, exemplo (50), que não se insere no grupo anterior pela omissão do acento na terminação, há analogia com ‘vestiu’, forma da LM. A forma verbal aproxima-se da LE pelo final ‘o’ apenas. A forma *volveu*, também no número (50), está em português, mas considerando a forma *volvió* do espanhol, podemos dizer que o radical está na LE. Existe o verbo *volver* em português, embora seja mais usado o verbo “voltar” no sentido da frase aqui analisada.

A forma *pedio*, exemplo (51), mostra analogia com a forma ‘pediu’ do português, ocorrendo troca de vogais: ‘i’ para “e” no radical, e ‘u’ para “o” na terminação. Em *dicidieron*, exemplo (52), pode estar ocorrendo analogia com a pronúncia coloquial do português, em que a vogal média ‘e’ se eleva por influência da vogal alta ‘i’ da sílaba seguinte.

No exemplo (53), o informante troca a letra ‘i’ de *creio* em português, pela letra espanhola “y”, na hipótese, talvez, de que *creyo* fosse a forma correta na língua alvo. O erro registrado no exemplo (54) deve-se possivelmente à dificuldade do aprendiz em habituar-se com a acentuação na terminação “o”, que é bastante diferente de sua LM.

Nos exemplos (55) e (56), as formas *tuvo* e *anduvo* apresentam erros por analogia de sons, porque as letras ‘b’ e ‘v’ têm pronúncias distintas em português, mas, em espanhol, as duas letras têm sons quase iguais. Isso pode confundir o aprendiz estrangeiro que troca as letras, em razão de interferência de sua LM na LE estudada.

Nos exemplos que aparecem nos exemplos (57), (58), (59) e (60): *són*, *volvieron*, *fuerón*, *llegaron* e *encuentrarón*, o acento gráfico pode representar uma confusão do informante, no caso de *són*, com a forma “são” da LM que leva acento (til). Nos outros, parece haver generalização da regra de acentuação das agudas, segundo a qual, recebem acento em espanhol as palavras agudas terminadas em “n”. É um erro intralingual, mas que parece mostrar a insegurança desses informantes diante de normas da acentuação em espanhol, que não parecem bem assimiladas. Estamos comentando aqui esse erro porque altera a terminação verbal.

O caso do exemplo (61) – *teneremos* - mostra uma forma híbrida tentando encontrar uma forma verbal de futuro, correta na LE. O verbo **ter** é regular, no futuro, em português, daí provavelmente o problema do informante com a irregularidade de **tener**; ele apóia-se na sua LM, regularizando o verbo, mas mantém a forma verbal da língua, por isso, a nosso ver o erro é mais de simplificação que de interferência da LM. O erro do exemplo (62) talvez se deva à dificuldade do aluno em usar a mesma forma da sua LM para expressar-se na língua alvo.

No exemplo (63), em *hacelo*, há uma interferência interessante, pela ‘simbiose’ da LM com a LE, por causa de um pequeno detalhe: a ausência do “r” - desinência de infinitivo - na forma “*hace_*” do espanhol, que deveria permanecer. Provavelmente na dúvida, o informante registrou uma forma quase espanhola: eliminando a desinência “r” do sistema espanhol e omitindo o acento circunflexo sobre o “e” que, em português, marca a queda da desinência ‘r’

(*hacerlo/fazê-lo*). Há ainda o detalhe do pronome enclítico, diferente nas duas línguas: em espanhol *une-se* diretamente à forma verbal, em português *une-se* através do hífen.

A mesma explicação aplica-se aos exemplos apresentados nos números (64) e (65), apenas com o detalhe de que, em português, o acento sobre a vogal ‘a’, para marcar a queda da desinência do infinitivo, é agudo: “desposá-la, julgá-la”. Com relação à forma *cumplir*, o informante provavelmente ignorava a troca de ‘r’, em português, para ‘l’, em espanhol. No exemplo (66), a omissão do acento criou uma forma que não existe em espanhol, nem em português no passado, já que ‘confesso’ é forma do presente do indicativo em português.

No exemplo do número (67), provavelmente por desconhecimento da forma correta na LE, o informante criou uma forma intermediária entre português e espanhol para o particípio de “fazer/hacer”: **fecho**. O exemplo (68) apresenta outra forma híbrida, mais errada em ambas as línguas do que a anterior; o informante parece ter noção da forma em espanhol, mas não estava seguro quanto à sua grafia, pois omitiu a letra “h” no radical, dando a forma **allavam** em lugar de **hallaban**; e mais, na terminação, apoiou-se completamente no paradigma de sua LM. O exemplo do número (69) aparenta mais insegurança quanto à forma verbal correta na LE do que desconhecimento, pois o informante acertou o radical e demonstrou noção quanto à terminação, que errou pela inclusão da letra “r”, resultando na forma **ayudaRse** em vez de **ayudase**.

B) Alterações no radical, resultantes de erros de ditongação:

Os exemplos apresentam erros pela não ditongação de formas rizotônicas que pela norma deviam ditongar em espanhol.

70. (RA3) “... la mantene siempre trancada ...”

(... la **mantiene** siempre encerrada...)

71. (DB2) “... solamente Dios tenie ...”

(... solamente Dios **tiene** ...)

72. (DB2) “... tres niños que sofreron...”

(... tres niños que **sufrieron** ...)

73. (RA1) “... volvieron para sus casas...”

(... **volvieron** a sus casas...)

74. (RB2) “... volvcran para su ciudad ...”

(... **volvieron** a su ciudad...)

75. (RA12) “... y los dos vueltaron ...”

(... y los dos **volvieron** ...)

76.(RA3) “... las ventanas mostran apenas...”

(... las ventanas **muestran** ...)

77. (RA4) “... conoceron Leocadia ...” (... **conocieron** a Leocadia ...)
78. (RA4) “ ... volvieron ... esclarecendo ...” (... **volvieron** ... **esclareciendo** ...)
79. (RA4) “ ... hacendose soldado...” (... **haciéndose** soldado ...)
80. (RA12) “... y acostó fingindo ...” (... y se acostó **fingiendo** dormir...)
81. (RA12) “... encontraron Marco Antonio *envolvido* en una pelea...”
 (... **encontraron** a Marco Antonio envolucrado en una pelea...)
82. (RA13) “...mandó cerrar las ventanas de la casa dónde vivieron ...”
 (...mandó cerrar las ventanas de la casa donde **irían a vivir...**)
83. (RA12) “...el hombre con que conversió...”
 (...el hombre con quien **había conversado** ...)

Os erros sublinhados acima mostram a dificuldade dos aprendizes com a ditongação. Segundo Seco (apud DURÃO, 1999, p.116), essa irregularidade é mais frequente com as vogais /e/, /o/ (às vezes /i/, /u/). É uma alteração no radical do verbo quando sua última vogal recebe acento tônico. Na maior parte dos casos, a ditongação da vogal deve-se ao “peso do acento” e ocorre da seguinte maneira: **e > ie, o > ue, i > ie, u > ue**. Em português, não existe ditongação, e os aprendizes falantes de português parecem recorrer às formas da sua LM, o que produz a interferência na língua alvo.

Em *mantene*, exemplo (70), foi omitida a ditongação, e em *tenie* exemplo (71), a ditongação passou do radical para a terminação. A forma *sofreron* apresentada no exemplo (72) é híbrida: o radical está em português e a terminação, em espanhol. Nos dois primeiros casos do verbo *volver*, dos exemplos (73) e (74), os informantes não registram ditongação. Na forma “vuelton”, exemplo (75), o informante mescla os verbos **voltar** e **volver**, alterando o radical de ambos; o mesmo ocorre na forma “mostran”, exemplo (76). Em nossa opinião, nos exemplos (70), (73) e (76) há erro também por simplificação, pois as formas estão ‘regularizadas’ na língua alvo.

Em “conoceron”, exemplo (77), a forma está toda em espanhol, apenas sem a ditongação que ocorre na 3ª pessoa do plural do pretérito indefinido da segunda e da terceira conjugação. No exemplo (78), a forma *esclarecendo* também foge à norma da língua alvo, porque os verbos de segunda e terceira conjugação em espanhol ditongam no gerúndio. O

mesmo ocorre com as formas dos números (79) e (80). Em todos esses erros em que as formas verbais deveriam ditongar em espanhol, mas não ditongam por interferência do português, podemos constatar um ponto de grande diferença entre as duas línguas. Nas formas (77), (79) e (80), além da interferência, a nosso ver, há também simplificação.

Nos exemplos dos números (81), (82) e (83), temos exemplos de ditongação que fogem à norma do espanhol, mas que são comuns entre os brasileiros quando “pensam” falar em espanhol coloquialmente. Dizemos que são comuns coloquialmente porque essa ditongação não foi muito encontrada nos instrumentos escritos (mais preocupados com a norma) que constituem a amostra deste estudo. Segundo Durão (1999, p. 117): “... a ditongação equivocada explica-se facilmente por **supergeneralização** do paradigma, quando se atribuem irregularidades a formas que não as possuem”.

C) Formas próximas do português

Os exemplos apresentam erros pela proximidade das formas verbais entre português e espanhol.

84. (DA4) “... sus hijos sofren...” (... sus hijos **sufren** ...)

85. (RB11) “... caturaran su hija ...” (... **capturaron** a su hija ...)

86. (RA13) “... cuando casaranse ...” (... cuando se **casaron** ...)

87. (RA8) “No camino encontraran un grupo...”

(Por el camino **econtraron** a un grupo...)

88. (RA3) “... y hoy san *aínda* actuales...” (... y hoy **son** todavía actuales ...)

89. (DA6) “...*através* de la educación ella podrá diminuir,”

(...a través de la educación él podrá **disminuir**.)

90. (RA12) “... Leocadia aceitó ...” (Leocadia **aceptó**...)

91. (RB5) “...les conto muchas mentiras y...” (...les **contó** muchas mentiras y ...)

92. (RB11) “Estefanía prepara la cena dónde encontro Rodolfo, su padre y camaradas,”

(Estefanía prepara una cena donde Rodolfo **encuentra** a su padre y camaradas.)

93. (RA6) “... y judgalas malas...” (...y **juzgarlas** malas...)
94. (RB5) “En tres años que tardo en parecer y volver...”
(En tres años que tardó en **aparecer**...)

Em nossa opinião, os exemplos acima, em que o informante recorre a formas quase iguais às da LM, caracterizam um caso de interferência da LM na língua alvo. No exemplo (84), a explicação é certamente a semelhança entre as línguas que leva o aluno a confundir as duas línguas numa forma que altera o radical da língua alvo e a terminação da LM. A interferência também pode ser resultado de desconhecimento das formas corretas da LE estudada ou de insegurança em relação a elas. Segundo Durão (1999, p.122), nas formas em que os aprendizes trocam a letra ‘m’ final pela letra “n” nas terceiras pessoas como em “capturaran”, “casaran” e “encontraran”, exemplos (85, 86, 87), além de interferência há hipercorreção, ou seja, “extrapolam uma dificuldade proveniente do contraste com a língua materna a casos em que não existe esse contraste”.

O exemplo (88) apresenta uma troca de “son” por “san”. A interferência aí pode ser explicada pela maior proximidade entre os sons de “são” e “san” do que entre os sons de “são” e “son”. Acreditamos que no ato de redigir, o informante tenha se valido da forma mais próxima da sua LM. Não podemos considerar um erro de “falha” gerada pela distração, porque se aproxima mais de um erro de interferência ocasionado pela insegurança quanto à forma correta na LE.

Em (89), o conjunto “podrá diminuir” aproxima-se mais do espanhol, faltando apenas a letra “s” no radical da forma “diminuir”. No exemplo (90), em “aceitó”, o informante aproxima a forma de sua LM à da LE através do acento que marca essa forma no pretérito indefinido do espanhol. No exemplo (91), a forma registrada fica entre as duas línguas (contou/ contó). São formas foneticamente semelhantes, talvez por isso a hipótese do redator, omitindo o acento que marca a 3ª pessoa do pretérito indefinido em espanhol, foi de que não há esse acento em português, o que nos leva a pensar que foi um caso de interferência fonética da LM do aprendiz.

O exemplo (92) ofereceu uma certa dificuldade de interpretação. Como não era possível perguntar ao informante, autor da frase, qual havia sido sua intenção, baseamo-nos no contexto para interpretá-la. A versão mais plausível, nesse sentido, é a que apresentamos aqui, junto à frase em IL. A síntese do conto alterna verbos no tempo presente com verbos no

passado, mas o parágrafo que relata a chegada de Rodolfo está escrito no presente com apenas a forma “encontro” no passado, sem acento. A forma no presente seria “encuentra”. A explicação para o emprego de uma forma do passado entre as formas do presente pode ser a confusão entre os tempos, que marca o texto e a interferência (encontrou/encontró) ocorreria por razão fonética.

A forma verbal apresentada no exemplo (93) “julgalas” junta praticamente as normas do português e do espanhol, pois em português falta o acento que marca a queda do ‘r’; em espanhol falta, exatamente, a desinência “*r*” do infinitivo. No exemplo (94), a omissão da letra “a” no radical da forma verbal pode representar insegurança do informante em empregar uma forma igual à de sua LM.

3.2.2.2 Troca

Esta seção inclui erros de trocas nas formas verbais, de transferência lingüística, de troca de tempo e de pessoa verbal, de troca de pessoa verbal, de troca de tempos verbais, de emprego do infinitivo, de uso de tempo inexistente em espanhol, de trocas de verbos.

A) Finais m/n

Erros em razão da semelhança das formas verbais nos finais m/n.

95. (DA3) “... *tais* acontecimientos atravesaram ...”

(... tales acontecimientos **atravesaron** ...)

96. (RA3) “... pasam a verse...”

(... **pasan** a verse

97. (DA3) “... destacavam-se ...”

(...**se destacaban** ...)

98. (RA3) “...devem mantenerse ...”

(... **deben** de mantenerse ...)

99. (DB5) “... que se comportam ...”

(... que se **comportan** ...)

100. (RB5) “... y cosas que habíam sucedido...”

(... y cosas que le **habían** sucedido...)

No exemplo (95), o informante registrou em português o final da forma do pretérito indefinido (on), o que pode ser tomado como indicativo de desconhecimento da terminação

em espanhol. Acreditamos ser um caso de interferência e não de engano, já que o informante, no radical, representou o som da consoante fricativa surda [ʃ] sem dobrar a letra “s” (atravesaram), conforme o sistema espanhol. No exemplo (96) ocorre a mesma terminação ‘am’ em português, mas aqui seria uma interferência ligada à fonética, porque as formas “*pasam/pasan*” são próximas foneticamente. Também supomos não ter ocorrido engano pela mesma justificativa apontada no exemplo (95): o informante não dobra a letra “s”.

Nos exemplos (97) e (98), há dois tipos de interferência fonética: a primeira é a confusão entre “b” e “v”, que é bastante comum na fala dos aprendizes; a segunda, é a troca de “n” da LE, por ‘m’ da LM, certamente pela semelhança de pronúncia da forma verbal nas duas línguas. No exemplo (97), há ainda a presença do hífen unindo o pronome à forma verbal, uso da LM do informante. Em “*comportam*” e “*habíam*”, exemplos (99) e (100), repete-se a interferência fonética que leva à troca de “n” por ‘m’.

B) Transferência lingüística

- Transferência lingüística I

Apresenta casos em que os informantes empregam formas da LM pelas formas da língua alvo.

101. (RA3) “...cobre su amada de joyas ...”

(...**cubre** a su amada con joyas...)

102. (DB5) “...a quien prometeu voltar ...”

(...a quienes **prometió volver**

103. (RB11) “...diz a Leonora...”

(... le **dice** a Leonora ...)

104. (DB5) “... no lo chamam