

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

**UM OLHAR PARA A INTERFERÊNCIA DOS HETEROSSEMÂNTICOS NA
APRENDIZAGEM DO ESPANHOL POR FALANTES NATIVOS DE PORTUGUÊS
BRASILEIRO: UM ESTUDO DE CASO**

Marloá Eggres Krebs

PELOTAS

2007

MARLOÁ EGGRES KREBS

**UM OLHAR PARA A INTERFERÊNCIA DOS HETEROSSEMÂNTICOS NA
APRENDIZAGEM DO ESPANHOL POR FALANTES NATIVOS DE PORTUGUÊS
BRASILEIRO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre, Área de Concentração – Linguística Aplicada, sob orientação do Prof. Dr. Wilson J. Leffa.

PELOTAS

2007

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a uma pessoa que é valiosa em minha vida, pois sem ela minha existência não teria sentido.

Ao meu filho Carlos Otávio, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Vilson J. Leffa, a quem expresso meu sincero reconhecimento pela paciência, dedicação, pelo estímulo e conhecimento demonstrados durante a orientação deste trabalho.

Ao meu filho amado, que suportou as minhas ausências e o meu isolamento dentro de casa, ainda que eu estivesse fisicamente presente. Inúmeras foram as vezes em que invadia minha sala de estudos e, inquieto, sentava-se em meu colo, protestando por não lhe proporcionar a atenção necessária e merecida. A você, meu filho, o meu mais comovido “obrigada”.

Ao meu esposo, que suportou minhas reclamações, tristezas, meus cansaços e minhas ausências. Também por assumir, além do papel de pai maravilhoso e compreensivo, que já é árduo, o papel de mãe. Com isso, reforçou muito mais as qualidades já existentes, demonstrando a excelente pessoa que é. A você, meu carinhoso “obrigada”.

Às minhas irmãs Arlete e Vanuza, que participaram com orgulho e alegria desta minha nova conquista.

Aos meus amigos especiais do Mestrado, que estiveram presentes nos momentos de aflições e de alegrias, de choros e de risos, de alienações e de conhecimentos, enfim, de amizade: Alessandra de Bona, Edivana Stival, Jorge André, Alessandra Ávila e Auda Maria.

À professora Carmen Lúcia Hernandorena, não somente pela atenção dispensada durante o Mestrado, mas pela sua dedicação, seu conhecimento e profissionalismo.

À direção da escola de Santiago, RS, e aos sujeitos participantes da pesquisa pela colaboração na realização deste trabalho.

Finalmente, agradeço a Deus. Nele encontrei forças nos momentos difíceis e serenidade para vencer os obstáculos com sabedoria.

RESUMO

O presente estudo investiga a interferência da LM na aprendizagem da LE. Para tanto, busca-se, por meio da Análise Contrastiva dos heterossemânticos presentes no português e no espanhol, classificar os heterossemânticos mais recorrentes nas amostras investigadas, por ordem de grau de interferência. Além disso, busca-se determinar indícios de “homiofobia” na aprendizagem da língua espanhola, por parte de falantes nativos de português brasileiro. Ademais desses objetivos, tem-se duas questões que orientam esta investigação: 1) “em que medida os heterossemânticos suscitam erros semânticos que impedem ou emudecem a aprendizagem do espanhol como LE por falantes nativos de português brasileiro?” e 2) “em que medida os heterossemânticos podem gerar a “homiofobia” durante o processo de aprendizagem do espanhol como LE?”. Para alcançar esses objetivos e buscar respostas às questões norteadoras desta pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura pertinente acerca da proximidade lingüística entre o português e o espanhol, bem como sobre a Análise Contrastiva (AC) e a Análise de Erros (AE), ressaltando a importância que esses modelos trouxeram para o estudo de uma LE. Estudos prévios sobre a utilidade didática da AC, a concepção de erro e o conceito de fossilização também foram discutidos. Agregando-se ainda a este estudo algumas das concepções existentes sobre transferência e interferência, a questão dos heterossemânticos e, finalmente, o fenômeno da “homiofobia”. No que tange aos procedimentos metodológicos utilizados, optou-se pelo método do Estudo de Caso, a fim de contemplar um corpus formado por quatro alunos do 3º Ano Científico de uma escola particular da cidade de Santiago, RS. Os instrumentos de investigação empregados na coleta de dados foram: 1) questionário preliminar; 2) versão de texto; 3) tradução de texto; 4) tradução de frases; 5) tradução de palavras; 6) entrevista; 7) apontamentos da pesquisadora. A partir dos resultados obtidos, verifica-se que o uso incorreto dos heterossemânticos demonstra uma tendência, por parte do aluno, ao de emudecimento no processo de aprendizagem do espanhol como LE. Tais resultados apontam para a necessidade de reforçar a conscientização e a aplicação de metodologias específicas e adequadas, com base na AC, a fim de trabalhar com os alunos a questão das semelhanças e diferenças entre as duas línguas.

ABSTRACT

This research investigates the interference of the learner's mother tongue on the learning of a foreign language. By means of the Contrastive Analysis (CA), the influence of Portuguese-Spanish false cognate pairs in students' language learning is examined. The aim of this study is, more specifically, to categorize the most recurrent false cognates in the samples analyzed, according to the level of interference in learning. The present study also aims at detecting evidences of "homoiophobia" in the learning of Spanish as a foreign language (SFL) by native speakers of Brazilian Portuguese, in Brazil. In addition to these objectives, there are two main questions which guide this research: 1) "to what extent do false cognates induce to semantic mistakes which hinder or suppress the learning of SFL by native speakers of Brazilian Portuguese?" and 2) "to what extent can false cognates produce "homoiophobia" during the process of learning SFL?". With this in mind, bibliographical research was conducted in order to survey previous studies on the linguistic proximity between Portuguese and Spanish. Besides that, bibliographical research concerning CA and Error Analysis (EA) was carried out for the purpose of pointing out the relevance of these models for the study of a foreign language. Also discussed were the previous research about the didactic relevance of the CA and the concepts of error and fossilization. Furthermore, a review as regards the concepts of transference and interference is presented, as well as issues concerning false cognates and "homoiophobia". This research is a case study that involves four senior high school students from a private school in Santiago city, state of Rio Grande do Sul, Brazil. The methodology is based on data collection by means of: 1) a preliminary questionnaire; 2) versions of texts; 3) translations of texts; 4) translations of sentences; 5) translations of words; 6) interviews; and 7) notes taken by the researcher. From the results, it follows that the incorrect usage of false cognates shows students' tendency to silence during the process of learning SFL. These results indicate that the implementation of specific and appropriate teaching methods to deal with similarities and differences between languages should be enhanced. It is necessary to invest in such teaching methods based on the CA, for the purpose of helping students to raise awareness of these similarities and differences.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE ANEXOS	13
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1 A proximidade lingüística entre o português e o espanhol.....	19
1.2 Análise Contrastiva	23
1.2.1 A Análise Contrastiva e suas versões.....	24
1.2.2 A utilidade didática da AC	24
1.3. Análise de Erros	26
1.3.1 Concepção de erro.....	28
1.3.2 Conceito de fossilização.....	31
1.4 Transferência	32
1.5 Interferência.....	36
1.6 Heterossemânticos, falsos amigos, falsos cognatos	38
1.7 “Homoiofobia”	47
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	50
2.1 Método de Análise.....	50

2.1.1 Método de Estudo de Caso.....	50
2.2 O contexto da pesquisa.....	52
2.2.1 O local da pesquisa.....	53
2.2.2 O período da pesquisa	53
2.2.3 A disciplina de espanhol	54
2.3 Os sujeitos	55
2.3.1 Ana	55
2.3.2 Beatriz	56
2.3.3 Paulo.....	57
2.3.4 Carlos	58
2.4 Instrumentos empregados na coleta de dados.....	59
2.4.1 Questionário preliminar	60
2.4.2 Versão de texto.....	60
2.4.3 Tradução de texto.....	61
2.4.4 Tradução de frases.....	62
2.4.5 Tradução de palavras.....	62
2.4.6 Entrevista.....	63
2.4.7 Apontamentos da pesquisadora.....	63
2.5 Os procedimentos de coleta.....	63
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	66
3.1 Dados obtidos a partir das versões e traduções produzidas pelos sujeitos	66
3.2 Análise dos heterossemânticos empregados incorretamente.....	70
3.2.1 Acordou (port.), acordó (esp.) e acordar (esp.)	70
3.2.2 Cena (port.), cena (esp.)	72
3.2.3 Criança (port.) e crianza (esp.).....	73
3.2.4 Berro (esp.).....	74
3.2.5 Costas (port.) e espalda (esp.)	75
3.2.6 Estofado (esp.).....	76
3.2.7 Oso (esp.)	76
3.2.8 Alejado (esp.)	77
3.2.9 Escoba (esp.)	78
3.2.10 Acostar (esp.)	79
3.2.11 Bêbado (port.)	79

3.2.12 Tela (port.).....	80
3.2.13 Enojado (port.)	81
3.2.14 Presunta (esp.).....	81
3.2.15 Pimpollos (esp.).....	82
3.2.16 Rojos (esp.)	83
3.2.17 Carpa (esp.)	83
3.2.18 Latir (esp.).....	84
3.2.19 Sitio (esp.)	84
3.2.20 Pastel (esp.)	85
3.2.21 Bolso (esp.)	85
3.2.22 Ciruelas (esp.)	86
3.2.23 Pelado (esp.).....	87
3.2.24 Saco (esp.).....	87
3.2.25 Polvo (esp.)	88
3.2.26 Salada (esp.)	88
3.2.27 Enderezó (esp.).....	89
3.2.28 Mareada (esp.).....	90
3.2.29 Lograr (esp.).....	90
3.3 Sujeitos	91
3.3.1 Paulo.....	91
3.3.2 Carlos	92
3.3.3 Beatriz	93
3.3.4 Ana	94
3.4 Correlação entre os resultados dos quatro sujeitos pesquisados	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos	63
-----------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Acordar versus despertar	70
Quadro 2 – Cena	72
Quadro 3 – Criança versus crianza	73
Quadro 4 – Berro	74
Quadro 5 – Costas	75
Quadro 6 – Estofado	76
Quadro 7 – Oso	76
Quadro 8 – Alejado	77
Quadro 9 – Escoba	78
Quadro 10 – Acostar	79
Quadro 11 – Bêbado	79
Quadro 12 – Tela	80
Quadro 13 – Enojado	81
Quadro 14 – Presunta	81
Quadro 15 – Pimpollos	82
Quadro 16 – Rojos	83
Quadro 17 – Carpa	83
Quadro 18 – Latir	84
Quadro 19 – Sitio	84
Quadro 20 – Pastel	85
Quadro 21 – Bolso	85
Quadro 21 – Ciruelas	86
Quadro 23 – Pelado	87

Quadro 24 – Saco	87
Quadro 25 – Polvo	88
Quadro 26 – Salada	88
Quadro 27 – Enderezó	89
Quadro 28 – Mareada	90
Quadro 29 – Lograr	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto utilizado para a versão 1	68
Figura 2 – Texto utilizado para a versão 2	68
Figura 3 – Texto utilizado para a tradução	69
Figura 4 – Frases com vocabulário contextualizado	69
Figura 5 – Palavras descontextualizadas	70

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário preliminar	114
Anexo 2 – Respostas dos sujeitos do questionário preliminar.	117
Anexo 3 – Texto de versão 1	121
Anexo 4 – Texto de versão 1 realizado pelos sujeitos.....	122
Anexo 5 – Texto de versão 2.....	124
Anexo 6 – Texto de versão 2 realizado pelos sujeitos.....	125
Anexo 7 – Texto de tradução.....	126
Anexo 8 – Texto de tradução realizado pelos sujeitos.	127
Anexo 9 – Tradução de frases	129
Anexo 10 – Respostas da tradução de frases realizada pelos sujeitos.....	131
Anexo 11 – Palavras para tradução	133
Anexo 12 – Respostas da tradução de palavras realizada pelos sujeitos.....	134
Anexo 13 – Questões da entrevista semi-estruturada.....	136
Anexo 14 – Fragmentos das respostas da entrevista semi-estruturada dadas pelos sujeitos..	137
Anexo 15 – Cronograma da coleta de dados.....	140
Anexo 16 – Quadro comparativo da versão de texto 1 do português para o espanhol - usos incorretos dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos.....	141
Anexo 17 – Quadro comparativo da versão de texto 2 do português para o espanhol - usos incorretos dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos.....	142
Anexo 18 – Quadro comparativo da tradução de texto do espanhol para o português - usos incorretos dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos.....	143
Anexo 19 – Quadro comparativo da tradução do espanhol para o português das frases - usos incorretos dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos.....	144

Anexo 20 – Quadro comparativo da tradução do espanhol para o português das palavras - usos incorretos dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos.....	145
Anexo 21 – Quadro comparativo de usos incorretos dos heterossemânticos dos quatro sujeitos	146

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A existência de similaridades entre o português e o espanhol é decorrente da proximidade lingüística entre essas línguas. As similaridades são significativas, e é expressivo o número de vocábulos compartilhados por esses dois idiomas. No entanto, o significado e o uso de uma palavra em português nem sempre são correspondentes àqueles em espanhol. As características comuns a ambos os idiomas permanecem ao longo da história, demonstrando, portanto, a preservação da forma latina das palavras.

A semelhança entre o português e o espanhol tende a provocar, para a maioria dos aprendizes de espanhol falantes nativos de português brasileiro, certas dificuldades durante a aprendizagem da LE e concorre, assim, como uma das causas das interferências que podem facilitar ou dificultar essa aprendizagem. Nesse sentido, é necessário conscientizar o brasileiro aprendiz de espanhol de que cada língua possui suas particularidades e exceções, e que mesmo uma língua similar ao português, como o espanhol, possui diferenças que devem ser observadas para um bom desenvolvimento de quaisquer uma das habilidades lingüísticas (além da compreensão oral e escrita, a produção oral e escrita).

O presente estudo resulta de vivências da prática docente desta pesquisadora e reflete a necessidade de buscar uma metodologia eficiente para o ensino dos heterossemânticos a brasileiros aprendizes de espanhol como LE. A partir da constatação das dificuldades desses aprendizes e na tentativa de encontrar soluções para os problemas na aprendizagem dos heterossemânticos, propõe-se esta pesquisa.

O trabalho com os heterossemânticos é importante visto que envolve os significados e usos dessas palavras nas diferentes tipologias textuais. Nesta pesquisa, são relatadas experiências em sala de aula que demonstram os problemas enfrentados pelos alunos em relação a alguns heterossemânticos. Tais problemas se agravam ainda mais devido ao fato de

que muitos brasileiros aprendizes de espanhol tendem a acreditar que não há a necessidade de estudar esse idioma por ser muito semelhante à sua LM.

É importante que o professor de espanhol tenha consciência dos usos e significados dos heterossemânticos, a fim de que possa melhorar sua própria prática pedagógica e, assim contribuir para que seus alunos desenvolvam uma aprendizagem efetiva.

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é analisar a interferência da LM na aprendizagem da LE, por meio da análise contrastiva dos heterossemânticos presentes no português e no espanhol.

Objetivos específicos

Neste estudo, busca-se, classificar os heterossemânticos mais recorrentes nas amostras investigadas, por ordem de grau de interferência. Além disso, procura-se determinar indícios de “homiofobia” na aprendizagem da língua espanhola por parte dos aprendizes de espanhol falantes nativos de português brasileiro.

Questões norteadoras da pesquisa

As questões que norteiam esta investigação são:

- 1) Em que medida os heterossemânticos suscitam erros semânticos que impedem ou emudecem a aprendizagem do espanhol como LE por falantes nativos de português brasileiro;
- 2) Em que medida os heterossemânticos podem gerar a “homiofobia” durante o processo de aprendizagem do espanhol como LE.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, que trata do referencial teórico, a primeira seção apresenta uma reflexão sobre a proximidade lingüística existente entre o português e o espanhol, com base nos elementos estruturais de ambas as línguas que podem ou não intervir no êxito ou não de sua aprendizagem. O embasamento teórico para essa reflexão consiste em literatura prévia acerca da dificuldade e da facilidade de aprender uma LE similar à LM, com base na Análise Contrastiva. Após essa reflexão mais

geral, na segunda seção, apresenta-se a perspectiva da Análise Contrastiva para o estudo de uma LE, com ênfase em seus objetivos, sua importância para os estudos acerca do ensino e da aprendizagem de LE e sua consolidação nessa área de pesquisa. São também discutidas, em subseções, as versões desse modelo – fraca e forte – descritas por alguns teóricos. Além disso, nessas subseções, ressalta-se a utilidade didática da Análise Contrastiva nos processos de ensino e aprendizagem do espanhol como LE, no caso específico dos aprendizes de espanhol falantes nativos de português brasileiro. Na terceira seção, discute-se o modelo da Análise de Erros, destacando sua importância como uma nova perspectiva de análise quantitativa dos erros. Em seguida, em duas subseções, examina-se a concepção de erro adotada neste trabalho e o conceito de fossilização. Na quarta seção, discutem-se algumas das concepções existentes sobre o processo definido como transferência. Na quinta seção, apresenta-se a questão da interferência, aqui foi concebida como uma mudança lingüística, de acordo com a versão fraca da Análise Contrastiva. Na seção seis, discute-se a questão dos heterossemânticos ressaltando a origem dos vocábulos bem como seus sinônimos falsos amigos e falsos cognatos. E, finalmente, na última seção do referencial teórico, aborda-se o fenômeno da “homiofobia”.

Após essa revisão da literatura, apresenta-se, no segundo capítulo, a metodologia de pesquisa utilizada. A primeira seção salienta o método do estudo de caso, focalizando sua definição e suas características. Na segunda seção, apresenta-se o contexto da pesquisa, em subseções que descrevem o local e o período da pesquisa, além das características relativas à disciplina de espanhol. Na terceira seção, são descritos os sujeitos da pesquisa. Na quarta seção, descrevem-se os instrumentos empregados na coleta de dados, a saber: a) questionário preliminar, b) duas versões do português para o espanhol, c) uma tradução de texto do espanhol para o português, d) a tradução de oito frases do espanhol para o português, e) a tradução de oito palavras do espanhol para o português, f) entrevista semi-estruturada e g) apontamentos da pesquisadora. Na última seção, apresentam-se os procedimentos de análise.

O terceiro capítulo traz a análise dos dados, na qual são identificados os heterossemânticos empregados incorretamente pelos sujeitos. Também, neste capítulo, são discutidos os resultados da análise dos dados. Além disso, apresenta-se uma síntese dos resultados e as implicações pedagógicas que advêm da presente investigação.

Em seguida apresentam-se as considerações finais deste estudo, na qual são retomados os objetivos traçados inicialmente a fim de estabelecer uma comparação com os resultados obtidos a partir dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

Introdução

Neste capítulo, primeiramente, apresenta-se uma reflexão sobre a proximidade lingüística existente entre o português e o espanhol com base nos elementos estruturais de ambas as línguas que podem ou não intervir no sucesso ou no fracasso de sua aprendizagem. O embasamento teórico para essa reflexão consiste de literatura prévia acerca da dificuldade e facilidade de aprender uma LE similar à LM por meio da Análise Contrastiva.

Após essa reflexão mais geral, é apresentado o referencial teórico específico sobre a Análise Contrastiva, em termos de sua consolidação, objetivos e a importância que esse modelo trouxe para o estudo de uma língua estrangeira. São também discutidas as versões desse modelo – fraca e forte – descritas por alguns teóricos, além da utilidade didática da AC no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como LE para o brasileiro aprendiz.

Neste capítulo de revisão de literatura, discute-se também o modelo da Análise de Erros, destacando-se sua importância com uma nova visão sobre os erros. Sob essa perspectiva, o erro é tido como positivo no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Conforme afirma Corder (1976), os erros são necessários para o aprendiz de LE.

Em seguida, examina-se a concepção de erro como um impedimento para a continuidade da aprendizagem, incluindo a idéia de que o erro pode levar o aprendiz de LE à fossilização. Sobre a influência da LM na aprendizagem da LE, discute-se a crença de que nem todos os erros são provenientes da LM do aprendiz. Além disso, são discutidos o conceito de fossilização e um dos possíveis fatores causadores desse fenômeno: a similaridade entre a LM e a LE. Entre as possíveis causas do processo de fossilização entre o português e o espanhol estaria, por exemplo, a similaridade existente entre essas duas línguas. Entre os

pesquisadores que se preocupam com a questão do erro, são citados nesta revisão Corder (1981), Gargallo (1993), Brandão (2003) e, Durão (1999).

Também são examinadas, neste capítulo, algumas das concepções sobre o conceito de transferência e de interferência. Discute-se o processo de transferência na aprendizagem de uma LE, mais especificamente o caso dos brasileiros aprendizes de espanhol, com ênfase em algumas dificuldades fonológicas, fonéticas, semânticas e morfológicas. Sobre a interferência, discutem-se as idéias de Wardhaugh (1970) que concebe a versão fraca da AC como uma mudança lingüística.

Sobre a questão dos heterossemânticos, ressaltam-se a origem dos vocábulos bem como seus sinônimos, falsos amigos e, falsos cognatos. Os teóricos citados são Hélder Monteiro (1996), Leiva *apud* Alves (2001), Matte Bon (2004), Gallén (2006) e Vaz da Silva (2003). Finalmente, aborda-se o fenômeno da “homoiofobia”, conforme analisado por Kellermann (2000).

1.1 A proximidade lingüística entre o português e o espanhol

O português e o espanhol apresentam características peculiares devido ao parentesco existente entre ambas as línguas. No decurso da história, as referidas línguas conservaram muitas palavras na sua forma latina. Uma vez que o português e o espanhol apresentam uma proximidade entre a genealogia e a tipologia lingüísticas, o brasileiro aprendiz de espanhol passa por uma aquisição aparente, ocorrida em um estágio inicial que, segundo Espiga (2001, p. 272), é “(...) bem mais curto comparando-se às outras línguas não-afins”. O aprendiz percorre estágios e, muitas vezes, não percebe que a distância ou a proximidade entre os elementos estruturais do sistema de ambas as línguas pode intervir no sucesso ou no fracasso da sua aprendizagem.

Estudos desenvolvidos acerca da comparação entre duas línguas, afins ou não, tiveram grandes repercussões na lingüística contrastiva. Lado (1971, p.115) afirmou que “a semelhança e a diferença com relação à língua nativa em forma, sentido e distribuição resultarão em facilidade ou dificuldade na aquisição do vocabulário de uma língua estrangeira”.

Segundo Lado, a similaridade entre os sistemas das línguas materna e estrangeira pode ser fator recorrente quando se pensa na eficiência ou não da aprendizagem do aluno. O

aspecto da semelhança será facilitado em uma transferência positiva, e o aspecto da diferença incidirá em uma transferência negativa que, possivelmente, originará uma interferência.

A grande afinidade existente entre as duas línguas resulta nos vocábulos e expressões semelhantes. Esses vocábulos podem possuir diferentes usos no português e no espanhol, fato que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem de espanhol como L2. Isso acontece porque possuem semelhança no significante e diferenças no significado, o que se denomina heterossemântico.

Com freqüência, o aluno brasileiro optante pelo espanhol como língua estrangeira inicia seus estudos apresentando certa fluência na língua-alvo logo nos primeiros dias de aula. Nesse sentido, muitos desses alunos consideram-se falantes de espanhol devido ao fato de já dominarem alguns traços fonéticos ou unidades lexicais da L2. Essa confiança, juntamente com a facilidade da falsa compreensão, constitui-se na interlíngua do aprendiz, oportunhol.

A facilidade na compreensão do espanhol, para muitos brasileiros, reflete-se na aprendizagem fácil, rápida e que, muitas vezes, dispensa estudos mais específicos. O aluno é capaz de comunicar-se com uma compreensão imediata, com o mínimo de estudo da língua. As transferências da língua nativa para a língua-alvo ocorrem em excesso, e os resultados lingüísticos podem ser ou não aceitáveis, dependendo do nível de compreensão do que falam ou escutam. Em relação à compreensão da língua-alvo, Kulikowski (1999, p.15) salienta que ela

(...) cria ou permite uma transparência enganosa que se apresenta a inumeráveis equívocos e empobrece a leitura, a compreensão, a interpretação e, a produção dos aprendentes. (tradução minha)

Essa transparência enganosa é, inicialmente, permitida pelo professor em sala de aula, como se fosse um critério de “socialização” do aprendiz com a língua-alvo. Entretanto, é de fundamental importância que o professor seja elucidativo na não permissão desses equívocos, para que haja eficiência no processo de ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros, tanto na expressão oral como na escrita.

Contudo, o português e o espanhol possuem uma grande correlação e proximidade lingüística entre si, visto que “(...) mais de 85% do vocabulário Português tem cognatos em Espanhol (...)” (ULSH, 1971). A partir de tal constatação, o brasileiro aprendiz de espanhol enfrenta uma falsa compreensão no que diz respeito a sua aprendizagem. Segundo Almeida Filho (2001, p.15), o “quase-falar” mostra uma falsa prontidão e um “conhecimento

movediço”. Por conseguinte, a semelhança entre os vocábulos permite ao aprendiz considerar que, embora com o mínimo de conhecimento de espanhol, é capaz de fazer-se entender, tanto na leitura quanto na escrita. Tal situação proporciona ao aprendiz a falsa ilusão de que falar espanhol é fácil.

Essa crença da facilidade, oriunda principalmente da proximidade tipológica entre o português e o espanhol, é observada por Durão (2004, p. 3). Segundo esse autor,

(...) um fato que a semelhança existente entre elas não equivale a uma facilidade, mas sim a um obstáculo, porque normalmente, os aprendizes se baseiam nas semelhanças e não empregam o esforço necessário para efetuar uma aprendizagem conveniente do idioma. (tradução minha)

Muitos estudos que tratam da dificuldade e da facilidade de aprender uma língua próxima da L1, sustentam, que falantes nativos da língua portuguesa contam com uma vantagem inicial que motiva o aprendizado do espanhol (CAMORLINGA, 1997; ESPIGA, 1999). Essa vantagem está fundamentada no fato de as línguas português e espanhol serem mais próximas. Isso se deve, basicamente, ao fato de que as interferências produzidas no aprendizado de uma língua próxima não ocorrem apenas nos aspectos de divergência entre os dois sistemas lingüísticos, mas, principalmente, nos casos de afinidades parciais (CALVI, 1997).

Assim como no caso do português e do espanhol, também há registros de semelhanças entre o italiano e o espanhol. A prontidão na compreensão oral e escrita e uma certa equivalência entre os sistemas lingüísticos do italiano e do espanhol fazem com que alguns vocábulos sejam reconhecidos em uma fase inicial do processo de aprendizagem de um falante nativo de italiano aprendiz de espanhol. Assim, Calvi (1997), salienta que

o falante tem a imediata sensação de compreender a outra língua e de poder falar sem muito esforço. Mas à medida que vai aprofundando o contato, surgem dificuldades insuspeitáveis: as afinidades levam freqüentemente a sutis divergências. (tradução minha)

Percebe-se que, quando os aprendizes passam para um estágio mais avançado, as semelhanças entre a língua materna e a língua estrangeira e as interferências da língua materna na língua estrangeira começam a ser fonte de dificuldade, não mais de facilidade no aprendizado (CARMOLINGA, 1997).

Calvi (1997) afirma que a facilidade na aprendizagem do espanhol, por parte dos italianos, é designada como um aspecto fácil ou até mesmo dispensável, sendo que em “casos extremos se obtém a compreensão recíproca falando cada um seu próprio idioma; mas quando o contato com a outra língua é mais prolongado, domina a sensação de ‘falsa amizade’”. (tradução minha)

Em seu trabalho, Calvi (1997) ressalta a necessidade de uma pedagogia adequada para o ensino-aprendizagem de línguas afins. Nesse sentido, o autor afirma que uma das estratégias didáticas mais coerentes nesse contexto é a da contrastividade. Hoyos-Andrade (1993) também aponta para essa direção sugerindo que

sendo o Espanhol e o Português línguas tão parecidas, tão irmãs, é mais que evidente que não se pode ensinar o Espanhol para brasileiros seguindo os mesmos esquemas e o mesmo ritmo que se usam para lhes ensinar o inglês e o francês.

Percebe-se que a autora considera a metodologia como um ponto importante no ensino-aprendizagem do espanhol como LE. Dessa forma, os critérios utilizados pelo professor não podem ser os mesmos, por exemplo, quando um falante de espanhol começa a estudar inglês. É importante considerar esse fator em primeiro lugar, devido à grande disparidade existente entre o sistema escrito e o oral da língua, pois muitas palavras diferem consideravelmente entre si. Portanto, é preciso conscientizar os alunos sobre a diferença existente entre os dois sistemas. Cabe ao professor procurar desenvolver primeiramente, com os alunos, a produção oral antes de inseri-los no sistema escrito. Com essa prática, seria possível evitar que os alunos transferissem regras do espanhol para o inglês.

Em mais um artigo acerca das dificuldades de aprendizagem geradas pelo parentesco entre o português e o espanhol, Boéssio (2003) aponta uma diferença entre as duas línguas relativa ao aspecto gramatical. A autora ressalta a interferência do infinitivo pessoal (“podemos”, “falamos”, “conseguirmos”) do português no espanhol. Essa interferência é verificada entre falantes nativos do português em relação ao espanhol.

Nesse sentido, Boéssio (2003) ressalta a importância da formação de uma consciência lingüística por parte dos aprendizes. Essa conscientização permitiria ao aluno reconhecer as semelhanças e as diferenças estruturais entre o português e o espanhol, com o intuito de minimizar as interferências, fazendo com que ele avance no estágio de aquisição da língua-alvo. Esse aspecto também se aplica, por exemplo, ao uso do léxico e, em especial, para este

estudo, ao uso dos heterossemânticos. Cabe ao professor “conduzir o aluno a refletir sobre os fatos lingüísticos” (BOÉSSIO, 2003, p. 75).

Os aspectos ressaltados até aqui, neste trabalho, sobre as afinidades entre o português e o espanhol nos levam a refletir sobre o ensino de línguas afins, que exige, por parte do professor, metodologias diferenciadas para que se efetive, realmente, a aprendizagem.

1.2 Análise Contrastiva

A concepção do Modelo da Análise Contrastiva (AC) consolida-se a partir de estudos realizados por Robert Lado, em 1957, com o intuito de apontar as diferenças e semelhanças existentes entre duas línguas e registrar como os aprendizes tendem a transferir e distribuir as formas e significados da Língua Materna (LM) para a Língua Estrangeira (LE). O objetivo da AC é definir quais os itens lingüísticos da LE que causam dificuldades na aprendizagem e quais são aqueles que oferecem facilidades devido à semelhança com a LM. Esse modelo sugeriu técnicas tais como repetições de estruturas e exercícios de substituição. Os resultados, segundo a proposta, da AC, diminuem a interferência e promovem novos hábitos para a aprendizagem de uma LE.

Lado (1971) afirma que o aprendiz, ao ter contato com uma LE, apresenta, em alguns momentos de sua aprendizagem, dificuldades e facilidades. Os aspectos da LM do aprendiz semelhantes aos da língua-alvo, tornam-se fáceis, e os aspectos que são diferentes, conseqüentemente, tornam-se difíceis.

Segundo afirma Santos (1998), quanto maior a distância lingüística, maiores são as dificuldades de aprendizagem, e maiores serão as possibilidades de acontecer interferências da LM no processo de aquisição. Por outro lado, quanto menor a distância lingüística, mais facilidades o aprendiz terá em adquirir o novo sistema. Conforme ressalta Durão (2004, p. 38),

a proximidade ou semelhança lingüística entre duas línguas pode ser de ajuda nas primeiras etapas da aprendizagem, mas em níveis mais avançados pode se converter em um incômodo hábito gerador de muitos erros e difícil de eliminar.

Cohen *apud* Selinker (1992, p. 82), apresentou a estrutura gramatical e constituinte das ordens das classes dos modificadores predominantes e pós-nominais em espanhol e inglês. O autor enfatiza que os padrões gramaticais existentes entre a LM e a LE podem ser uma “fonte

de interferência de linguagem de uma língua para outra no processo de aprendizagem do aluno”.

De acordo com o trabalho de Boéssio (2003), a transferência indevida do infinitivo flexionado, no ensino do espanhol para brasileiros, por exemplo, poderia ser considerada um caso de interferência no nível dos padrões sintáticos.

A AC, segundo Lado, seria consistente na medida em que, quando houver diferenças em relação à língua-alvo – seja em nível fonológico, lexical, sintático ou até mesmo cultural – , o aprendiz tenderá a equivocarse, transferindo elementos da LM para a LE.

1.2.1 A Análise Contrastiva e suas versões

O declínio da AC, na década de 70, teve início quando alguns teóricos evidenciaram que o modelo apresentava “falhas”, no sentido de que era capaz de prever e descrever os erros, mas não apontava soluções. Dessa forma, a AC passou por uma reformulação teórica e metodológica. Wardhaugh (1970) dividiu a AC em duas versões: a forte e a fraca. A versão forte aponta a possibilidade de prever e descrever quais estruturas poderiam causar dificuldades no aprendizado de LE a partir da comparação sistemática entre a língua alvo e a LM do aluno.

Por outro lado, a versão fraca toma como base um *corpus* de dados constantes, através de produções feitas pelos alunos, e, a partir disso, aponta os erros. Após a indicação dos erros, a proposta da versão fraca centra-se na sua classificação em “sistemáticos” e “não sistemáticos”, na verificação da frequência com que tais erros ocorrem, na investigação de suas prováveis causas, na precisão do grau de distúrbio causado na mensagem e, finalmente, na organização de estratégias pedagógicas para evitá-los (CORDER, 1976).

1.2.2 A utilidade didática da AC

A utilização didática do contraste lingüístico entre a LM e a língua-alvo é, sem dúvida, uma ferramenta para o professor que aspira ao entendimento das dificuldades dos alunos. A AC é um instrumento pedagógico que pode se tornar útil no momento de determinar a aplicação didática de uma metodologia nas aulas de LE. Partindo da abordagem contrastiva,

no caso do espanhol como LE para falantes do português, por exemplo, seriam então ressaltadas as peculiaridades do espanhol em relação ao português.

Fries (*apud* LADO 1971, p. 13) aponta que os materiais didáticos mais eficazes são aqueles que se fundamentam “numa descrição científica da língua a ser aprendida, comparada cuidadosamente com uma descrição paralela da língua nativa do aprendiz”. Essa metodologia proposta a partir de um enfoque contrastivo almejava um planejamento simples e de fácil aplicação, a fim de tornar possível a previsão das dificuldades a serem enfrentadas pelos alunos na aprendizagem da LE.

Entretanto, a aplicação didática da AC não surtiu os efeitos esperados, já que os pesquisadores comprovaram que a produção de erros acontecia não devido à transferência da LM na LE, mas também por causa de outros fatores que interferiam no processo de aprendizagem do aluno.

Já nos processos de ensino e aprendizagem de línguas afins, torna-se útil dispor de uma descrição contrastiva, a fim de verificar a facilidade de aprendizagem, devido à similaridade entre as duas línguas. Nesse sentido, seria oportuno expor as diferenças sutis, tanto na forma como no uso, já que essas diferenças, muitas vezes, impedem o estudante de obter um razoável nível de competência na língua-alvo, por falta de metaconsciência das peculiaridades da LE.

Lado (1971) argumenta que “os indivíduos tendem a transferir as formas e o sentido e a distribuição das formas e dos sentidos da sua língua e cultura nativas para a língua e a cultura estrangeiras”.

O autor sustenta que o professor, ao comparar a LE com a LM do aprendiz, terá a oportunidade de identificar não só as possíveis dificuldades dos alunos como também os seus erros mais frequentes durante o processo de aprendizagem da LE. Assim, a comparação torna-se não só um subsídio para o levantamento de possíveis erros, mas também um apoio para que o professor busque atividades adequadas para minimizá-los.

A atitude do professor diante dos erros produzidos por seus alunos depende de como ele concebe a aquisição de uma língua. Nessa perspectiva, se o professor está bem fundamentado em uma teoria acerca da aprendizagem de uma LE, ele seria capaz de identificar as causas dos erros e, conseqüentemente, propor estratégias a fim de evitá-los. Essa relação entre erro e aquisição é verificável na aprendizagem de LE. Os erros aparentes, transitórios ou normais, que aparecem nos sistemas lingüísticos produzidos pelos aprendizes de línguas funcionam como indicadores das áreas de maior dificuldade. Esses erros servem também para que os materiais didáticos sejam adequados às necessidades dos aprendizes.

Como se verifica na história do mundo, toda conquista passa por três fases, respectivamente: a conquista, o apogeu e o declínio. O caso da AC não foi diferente. A AC teve o declínio de seu prestígio devido à metodologia empregada: predizer e descrever, mas não solucionar. Frequentemente eram encontradas diferenças entre duas línguas. Entretanto, essas diferenças não causavam problemas de aprendizagem. Na verdade, os muitos erros de aprendizagem que foram ressaltados pela AC não se deviam somente a diferenças entre uma língua e outra, mas também a diferenças extralingüísticas.

1.3. Análise de Erros

O ponto de partida para o surgimento da Análise de Erros (AE), em 1967, foi a publicação do artigo de Corder intitulado *The significance of learner's errors*. Sua publicação constitui um marco teórico que apontou suposições e procedimentos para a pesquisa atual. De acordo com Corder, os aprendizes elaboram, a partir de mecanismos cognitivos, um sistema com regras próprias, diferentes tanto na LM como da LE. A esse processo o autor denominou “idiosincrasia”. O autor argumentou ainda que os erros são significativos para o professor, uma vez que indicam se o aprendiz está ou não em uma caminhada em direção à aprendizagem, de acordo com os objetivos propostos. Além disso, apontam o que falta ainda para ser aprendido. Acredita-se também que, através do levantamento de erros, será possível identificar as estratégias utilizadas pelo aluno ao aprender uma LE. Para Corder, os erros são necessários para o aprendiz de LE, pois funcionam como uma ferramenta no processo de aprendizagem. O autor sustenta que, nos processos de aprendizagem de uma LE, os alunos passam por circunstâncias semelhantes àsquelas de crianças que aprendem a sua LM.

A AE é uma preocupação generalizada por parte dos professores, a fim de identificar e evitar os erros dos alunos e, com isso, comprovar se as suas abordagens didáticas são eficazes ou não. A hipótese do modelo da AE propõe a realização de uma análise sistemática através de um *corpus* de erros produzidos pelos alunos. Os erros são considerados positivos, pois demonstram em que estágio da aprendizagem o aprendiz se encontra, além de propiciarem um programa de ensino mais efetivo. Portanto, de acordo com essa metodologia de análise, os erros são considerados positivos porque sinalizam que o processo de aprendizagem está ocorrendo, contrariando a hipótese da AC, conforme argumenta Whitman & Jackson *apud* Ledesma (2001, p. 89):

A AC não servia para prever os problemas de interferências de um aprendiz de línguas, a interferência possui um papel tão pequeno na atuação da aprendizagem lingüística que nenhuma AC, não importa tão bem que tenha sido concebida, que poderia obter uma correlação importante com os dados de atuação, ao menos a nível de sintaxe.

Corder (1967) determinou o objetivo fundamental da AE, ao afirmar que

(...) a predição das áreas de dificuldade, mediante um inventário dos erros mais freqüentes, valorizando a importância e gravidade dos mesmos do ponto de vista da correção gramatical e das instâncias produzidas.

Através da perspectiva da AE, o aprendiz passa de um mero receptor passivo do input da língua-alvo para um receptor ativo, inferindo e comprovando hipóteses com a pretensão de determinar o estágio da língua a ser alcançado.

Tendo em vista as aceções e manifestações aqui apresentadas pelos modelos da AC e da AE, é conveniente ressaltar que ambos os modelos são complementares, já que partem de reflexões e análises para uma objetivação do que é o erro e propõem possibilidades de solução. Nesse sentido, acredita-se que a utilização da AC associada à AE possibilita aos professores um amparo no que se refere ao processo de aprendizagem do espanhol no Brasil.

Pode-se talvez afirmar que o ponto mais importante para a aprendizagem de uma LE seja o aspecto construtivo da aprendizagem. Ao se expor aos dados lingüísticos, o aluno infere uma série de hipóteses de funcionamento e cria suas próprias regras, colocando-as em prática posteriormente, em uma espécie de ensaio no qual são levadas em consideração situações como testar se a regra por ele aprendida é exata ou não, ou se haverá necessidade de reajustá-la. O sistema lingüístico interiorizado pelo aluno e com o qual ele se comunica apresenta algumas características totalmente pessoais, de forma que as normas interiorizadas não são idênticas, ao menos no início, às que estruturam o sistema da língua que está aprendendo. Assim, os alunos produzem frases, falam a língua por simplificação ou hipergeneralização. Esse sistema, criado pelo próprio aprendiz e marcado por etapas de reajustes e colocações, denomina-se interlíngua.

O surgimento da Análise da Interlíngua fundamenta-se na AE, e sua expansão se deve a Selinker (1972). Para esse autor, a interlíngua procura entender não só os erros dos aprendizes, mas seu desempenho como um todo. Essa análise ocorre na medida em que, ao aprender a LE, o aprendiz percebe que o elemento que quer transferir é comum às duas línguas.

Este trabalho não visa a analisar a AE em suas mais variadas aplicações ao prever o erro, mas propõe refletir sobre como, quando e por que surgem os prováveis erros, no processo de aprendizagem do aluno brasileiro aprendiz de espanhol. Pretende-se analisar, especificamente, a interferência dos heterossemânticos e verificar se há indícios de “homiofobia”. A partir dessa análise, serão apontadas possíveis soluções para um ensino eficaz.

1.3.1 Concepção de erro

Ao aprender uma língua, os erros, em alguns casos, podem ser considerados obstáculos para a continuidade da aprendizagem, já que podem levar os aprendizes a um processo de fossilização. Sabe-se que, para uma criança, o erro não será um problema e sim algo normal para o desenvolvimento da comunicação escrita ou oral, visto que ela buscará estratégias a fim de amenizar o problema. Por outro lado, o adulto está com a sua bagagem de estrutura da LM já consolidada, o que tende a criar obstáculos na evolução da sua aprendizagem. Tal situação é mais problemática, sobretudo, se ambas as línguas possuem contigüidades lingüísticas, como, por exemplo, no caso do português e o espanhol. Outros aspectos a serem mencionados diante do erro são as individualidades (maior ou menor tolerância ao erro), os objetivos (erros que podem ser graves na produção oral e podem passar despercebidos na produção escrita) e as situações (erros tolerados em algumas situações e não tolerados em outras) de cada aprendiz. Como elementos a serem considerados nessa questão acerca do erro, acrescentam-se, entre outros, aspectos tais como insegurança, cansaço e medo.

O professor, em algumas situações, pode condenar o erro, considerando-o como um problema do aluno. Em outros momentos, poderá aceitar o erro como parte integrante de sua metodologia. Nesse caso, através de recursos variados e estratégias diversificadas, o professor pode identificar, minimizar e sanar erros. Sobre essa questão, Fernández, (1988) afirma que

se professores e alunos estivéssemos convencidos de que os erros não somente são inevitáveis, mas também necessários, se evitariam muitas inibições, facilitando assim sua superação de erro, e se ganharia tempo para criar as condições favoráveis onde pudesse desenvolver-se a língua.

Corder (1967) explica que o conceito de erro se sustenta em três significados: “um para o professor, outro para o investigador e outro para o aprendiz”. Para o professor, a

definição é identificada através de uma “análise sistemática” de erros, a fim de mostrar o estágio em que o aluno se encontra, em contraposição ao que almeja atingir. Para o investigador, os erros propiciam elucidações não apenas sobre a aprendizagem e aquisição de uma língua, mas também acerca das estratégias de aprendizagem empregadas pelo aluno, além do “descobrimto progressivo da língua”. Para o aprendiz, os erros são “uma forma de verificar sua hipótese sobre o funcionamento da língua que aprende (...)”. O erro pode ser considerado também “uma estratégia que as crianças aprendem na aquisição de L1 e do mesmo modo os aprendizes de uma língua estrangeira”.

Na perspectiva da AE, os erros não estão investidos da negatividade pela qual eram reconhecidos em outras teorias, mas se definem como “indicadores da aprendizagem e guias para o ensino” (DULAY, BURT & KRASHEN, 1982, p. 197). Em sua essência, o erro passa a ser visto como algo positivo, conforme argumenta Figueiredo (1999), citando Scovel (1988, p. 177). Para esses autores, os erros são “resultados da inteligência e não da estupidez”. Esse ponto de vista corrobora a concepção de Fernández (1997) de que a maioria dos erros são consequência da tentativa consciente ou inconsciente dos alunos de usarem o que já sabem e o que ainda vão aprender.

Para Dulay e Burt *apud* Figueiredo (1999, p. 83), os erros são como “formas provisórias que, por algum tempo, servem como recursos comunicativos utilizados pelos alunos, que posteriormente os substituem por formas corretas”. Para esses autores, portanto, o erro é um processo natural, semelhante ao que acontece na aquisição da LM, quando o aprendiz passa por estágios e aperfeiçoa-se no decorrer do processo de aprendizagem.

A definição de erro como emprego de “qualquer forma identificada pelo professor como que necessitando de reformulação” (CHAUDRON, 1988 *apud* DURÃO 2004, p. 52) é, a princípio, abrangente demais, já que nela não são levados em conta os fatores lingüísticos que podem prejudicar o aluno no processo de aprendizagem de uma LE. Sabe-se, contudo, que tais fatores são relevantes, e, assim sendo, faz-se necessário avaliá-los no momento de defini-los como “erros” ou “apenas deslizes inconscientes do aluno”. Talvez com um olhar diferenciado, o professor será capaz de decidir pela necessidade de reformulação ou optar por uma retomada de conteúdos apenas.

Fernández (1997) compreende o erro como a “transgressão involuntária da norma estabelecida em uma determinada comunidade”. Nessa perspectiva, sabe-se também que os erros podem ser considerados como normais, conscientes ou inconscientes no processo de aprendizagem de uma LE. Tal classificação pode variar de aluno para aluno, assim como também é variável a interiorização de algumas regras da língua alvo a ser aprendida. A título

de exemplificação, um erro considerado “involuntário” é a tendência do brasileiro de inserir o som da vogal “i” após algumas consoantes, como na palavra “efectuar”, pronunciando [efekítuar]. Esse fato fonético, inexistente no espanhol, é considerado normal para um brasileiro aprendendo o espanhol como LE. Essa ocorrência pode, inclusive, prejudicar a comunicação oral. Um outro exemplo é a tendência dos brasileiros de nasalizar as vogais. No espanhol, a nasalização não ocorre. Na palavra “manzana”, por exemplo, o “a” é pronunciado pelo aprendiz brasileiro com um som anasalado. Nesse caso, o aprendiz tende a pronunciar [mããsãna]. Um exemplo elucidativo da questão dos erros da dicotomia sistemático/assistemático é o do aluno que já aprendeu em sala de aula que a preposição “en” também indica meio de transporte. Esse aluno então, deve ter ouvido, falado e escrito: “en bicicleta”, por exemplo. Entretanto, em um determinado momento, emprega a forma “de bicicleta”. Isso indica que o aluno internalizou e domina a regra, mas, em um dado momento, ocorreu um descuido de natureza assistemático (Corder, 1967).

Krashen (1981) afirma que aprendizes usuários do monitor preocupados em empregar uma linguagem “correta”, consideram sua fala não monitorada e sua escrita como “descuidados”. O autor afirma também que um aprendiz pode ter o conhecimento consciente das regras, mas, em um dado momento, não consegue aplicar esse conhecimento.

Cohen e Robbins *apud* Krashen (1981), descrevem casos de aprendizes que podem se auto-corrigir com êxito. Esses erros são considerados como utilização “descuidada” da linguagem. Nesse caso, o descuido reflete o fato de que a fala casual cotidiana não é monitorada.

Durão (2004), com a finalidade de contribuir e elucidar o conceito de erro, propõe que “(...) o erro corresponde ao uso de elementos lingüísticos ou pragmáticos que dificultam ou impedem a compreensão de uma mensagem”. (tradução minha)

Durão abarca o conceito de erro sustentando a importância do resultado não só na comunicação imediata, mas também nas conseqüências que podem advir para o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo esse autor, quando o aluno erra, o seu erro é fossilizável, e a habilidade de compreensão oral e escrita do aluno fica prejudicada, o que atrapalha o desenvolvimento da aprendizagem.

Corder (1967) defende a distinção entre “erro sistemático” e “erro não-sistemático”. O autor sustenta que o erro sistemático ocorre quando os aprendizes apresentam problemas de competência lingüística na LE. Já o erro “não-sistemático” ou “falta” (mistake), como é denominado pelo autor, é assim considerado por representar um breve obstáculo no processo de aprendizagem da LE. Como exemplo de erro não-sistemático, tem-se aqueles que são

causados por lapsos de memória, cansaço físico e mental, estados psicológicos alterados, entre outros.

A AE, conforme já exposto neste trabalho, demonstra que nem todos os erros têm sua origem na LM. Essa constatação levou Corder a valorizar os erros e propor a idéia de que eles respondem a estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, em cada etapa de aprendizagem, a ocorrência de erros contribui para o avanço do entendimento lingüístico na mente do aluno. É a partir desse pressuposto que emerge a interlíngua (SELINKER, 1992).

1.3.2 Conceito de Fossilização

Diagnosticar os erros de um aprendiz de LE, no percurso da construção do novo sistema lingüístico que está aprendendo, não é uma tarefa fácil para o professor. Muitas vezes, é por meio da análise dos erros do aprendiz que se compreende o processo de aquisição de uma LE. Para o professor, as questões mais inquietantes talvez se refiram a duas questões básicas: a) como se aprende uma língua e b) por que alguns erros são persistentes na produção do aprendiz. No momento em que um erro se torna permanente e estável no processo de aquisição de uma LE, ocorre o que se denomina fossilização.

O precursor na definição e discussão desse fenômeno foi Larry Selinker, com a publicação, em 1972, do artigo “Interlanguage”. Em suas pesquisas, esse autor observou que a grande maioria dos aprendizes de uma segunda língua falhava ao tentar alcançar a competência de um falante nativo. A partir dessa constatação, muitos outros pesquisadores passaram a buscar compreender melhor os fatores que realmente estavam envolvidos no processo de fossilização durante a aprendizagem de uma LE.

Para Selinker (1972 *apud* PERCEGONA, 2005, p. 111), a fossilização não depende da idade do aprendiz ou da quantidade de insumo recebido. Segundo esse autor,

(...) fenômenos lingüísticos fossilizáveis são itens, regras e subsistemas lingüísticos que os falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua IL em relação a uma língua em estudo particular, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de explicações e instruções que recebeu na língua em estudo (...).

Sob essa perspectiva, tem-se, por exemplo, o brasileiro aprendiz de espanhol que demonstra, no início do processo de aprendizagem, traços da fossilização na sua interlíngua. Uma das possíveis causas dessa fossilização pode ser procedente da semelhança existente

entre as duas línguas. A presença de palavras chamadas de “heterossemânticos”, por exemplo, é considerada problemática. É provável que o aprendiz faça uma comparação lexical e semântica entre as palavras das duas línguas e, com isso, produza uma tradução errônea, impossível de se compreender. O aluno precisa ter cautela nesse caso, já que existe um grande número de palavras nas línguas portuguesa e espanhola que apresentam similaridades na ortografia, mas que têm significados diferentes. Esse fator pode levar o aprendiz ao processo de fossilização. Tal processo pode ser consciente ou inconsciente por parte do aprendiz. Conforme afirma Adjemian (1982), a fossilização “é um fenômeno lingüístico que mantém traços da gramática da LM na interlíngua do aprendiz de forma inconsciente ou consciente”.

Nakuma *apud* Percegon (2005, p. 8), argumenta que a fossilização ocorre quando o aprendiz recorre a produções impossíveis de serem alteradas durante a produção da língua-alvo, independentemente da quantidade de input. Nesse sentido, mesmo que o aprendiz tenha uma fluência na língua que está aprendendo, o fenômeno da fossilização pode ocorrer.

1.4 Transferência

O processo definido como transferência ocorre quando o aprendiz de uma LE utiliza os conhecimentos lingüísticos e as habilidades comunicativas da LM ao produzir e compreender enunciados na LE. É recorrente a produção de erros nesse processo, principalmente em um estágio inicial de aprendizagem. Conforme Selinker (1972), “a transferência pode dever-se à falta de conhecimento da língua-alvo, à falta de adequação dos materiais didáticos e à metodologia empregada no ensino de idiomas”.

A partir dessa perspectiva, segundo Barcelos (2004, p. 132), a crença de que aprender o espanhol é fácil devido à semelhança com o português assim como outras tantas crenças professadas por muitos brasileiros, permite definir a aprendizagem de LE como “o que o aluno sabe ou acredita saber”. E são exatamente aquelas características lingüísticas da LM, as quais muitos brasileiros aprendizes de espanhol “acreditam saber”, que são transferidas para a LE.

Ferreira (1997) corrobora essa idéia. Para o autor, a “(...) proximidade das duas línguas (o português e o espanhol) faz com que o aprendiz fale uma mistura das línguas, ‘oportunhol’, pensando que está falando a língua-alvo”. Nessa mesma perspectiva, Clyne (1969 *apud* VÁZQUEZ, 2001, p. 9) afirma que “a transferência consistirá em tomar elementos, traços e regras de outra língua”.

O erro de transferência na aprendizagem de uma LE é provocado por inúmeros fatores que interagem entre si. Quando não possui os recursos lingüísticos suficientes na LE, o aprendiz utiliza estratégias individuais para produzir e compreender enunciados, superando, assim, suas deficiências de conhecimento da LE. Isso é possível a partir de outros conhecimentos já adquiridos e até mesmo de mecanismos micro ou macrolingüísticos que afetam a sua produção na LE (DURÃO, 2004, p. 28).

No âmbito microlingüístico, estão incluídos os níveis fonológico-fonético, léxico-semântico, morfológico/sintático/ morfossintático. No que se refere ao âmbito fonológico-fonético, Lado (1971, p. 27) considera que

temos ampla evidência de que tendemos a transferir todo o nosso sistema lingüístico nativo no processo de aprender uma língua estrangeira. [...] nossos fonemas e suas variantes, nossos padrões de intensidade ritmo, nossas transições, nossos padrões de entonação e sua intenção com outros fonemas.

É necessário salientar a dificuldade que muitos brasileiros aprendizes de espanhol têm em pronunciar alguns sons, sobretudo os inexistentes na LM ou na LE. Entre esses sons, tem-se, por exemplo, o som labiodental fricativo sonoro [v], que não existe em espanhol como fonema. Em espanhol, a letra “v” tem realização fonética idêntica ao “b”. Logo, não existe oposição fonológica. Como conseqüência dessa disparidade de sons, surge a diferença de pronúncia entre o falante aprendiz de espanhol e o falante de português. Durante o processo de aprendizagem da língua-alvo, o falante de espanhol não percebe que existem diferenças entre os fonemas das duas línguas, a LM e a LE. Nesse processo de transferência, a estratégia utilizada é a da equivalência entre as duas línguas.

No nível léxico-semântico, a estratégia de equivalência entre línguas é significativa, principalmente, entre as línguas próximas que possuem vocabulário em comum. Destaca-se, no aspecto semântico, o problema dos “heterossemânticos”, que constituem uma dificuldade para os brasileiros aprendizes de espanhol. Em uma fase inicial de aprendizagem, o aprendiz apresenta uma grande tendência a transferir palavras da LM (português) para a LE (espanhol). Um exemplo elucidativo dessa questão é o caso da palavra “contestar”, que em espanhol significa “responder”. O aprendiz de espanhol tende a compreender o significado desse vocábulo como “criticar”, “discutir”, ou seja, não identifica sua verdadeira acepção. Nesse sentido, Lado (1971, p. 112) explica que “(...) as palavras de uma língua são um sistema altamente complexo de classes de itens – classes interdependentes quanto ao sentido, forma, função gramatical, distribuição, etc.”.

A semelhança lingüística entre o espanhol e o português permite ao aluno estabelecer um ambiente de confiança e segurança, desde o primeiro contato do aprendiz de espanhol falante nativo de português com a língua-alvo, em sala de aula. As dificuldades, em um primeiro momento, não são aparentes, já que o aprendiz compreende o que o professor fala. É preciso enfatizar, porém, que apesar da comunicação ser eficaz, logo aparecerão as interferências da LM na LE.

No nível morfológico, os aprendizes cometem, com certa frequência, erros em relação aos gêneros de algumas palavras, aos verbos pronominais, às preposições, etc. Muitas dessas palavras diferem de um idioma para o outro, não apresentando, dessa forma, uma correlação entre o português e o espanhol. No nível sintático, por exemplo, o pretérito perfeito simples e o pretérito perfeito composto do português não possuem equivalentes em espanhol. O infinitivo flexionado também não existe em espanhol. Essas especificidades das duas línguas demonstram que o emprego das formas lingüísticas em questão poderá ser errôneo, pois provoca no aprendiz uma certa confusão no que tange ao entendimento correto da língua.

Já no âmbito macrolingüístico, são observadas como problemáticas a forma, o sentido e a distribuição, juntamente com os aspectos culturais da língua-alvo, tanto a produção oral como a escrita. As formas e os sentidos são definidos e alterados culturalmente, conforme explica Lado (1971, p. 152). O autor afirma que eles “(...) representam uma análise do universo como é aprendido numa cultura”. Assim, as formas possuem uma vastidão de sentidos. Na distribuição, estão envolvidos vários aspectos de tempo, localização e posição em relação a outras unidades. As formas apresentam alguns modelos que facilitarão a aprendizagem da língua-alvo associada à cultura. As culturas apresentam a mesma forma, mas sentido diferente; o mesmo sentido, mas a forma diferente; mesma forma, mesmo sentido, mas distribuição diferente. Em suma, no ensino de LE, noções distorcidas que os aprendizes possuam sobre a cultura dos falantes da língua-alvo constituem obstáculos no seu processo de aprendizagem.

Fatores internos e externos estão implicados no processo de transferência. Tais fatores devem ser analisados com especial atenção quando se propõe um estudo acerca dos processos de ensino e aprendizagem de LE. Em relação aos fatores internos, podem ser citados a idade, o estágio de desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, além das percepções sobre a língua-alvo. Entre os fatores externos, estão o contexto de aprendizagem e a pressão comunicativa recebida pelo aprendiz (MANCHÓN RUIZ, 2001, p. 23).

Para o autor, essas variáveis são relevantes em uma análise sobre a influência da LM na LE. Esse pesquisador enfatiza que a transferência pode ter como conseqüência, além dos

erros, a opção do aprendiz por evitar o uso (avoidance) de determinadas estruturas ou elementos da LE e o uso excessivo da regra ou subsistema da língua. Nesse caso, o aprendiz tende a usar as formas da LE que já conhece por sentir-se mais seguro.

A concepção de transferência como um “processo de aprendizagem e processo de produção” foi concebida por Kohn (1986). Manchón Ruiz (2001), citando esse autor em seu trabalho, destaca que o “processo de aprendizagem” ocorre quando o aprendiz seleciona e refaz o input recebido no desenvolvimento da sua interlíngua. A transferência como “processo de comunicação” ocorre quando o aprendiz utiliza o conhecimento já armazenado a fim de superar possíveis problemas durante a produção e o processamento dos enunciados. Tais problemas se originam de lacunas na interlíngua do aprendiz, seja em nível de “conhecimento acumulado ou de automatização desse conhecimento”.

Kean (1986) *apud* Manchón Ruiz (2001, p. 27), propõe a classificação da transferência a partir de situações em que o aprendiz tende a criar hipóteses sobre a LE, com base no conhecimento da sua LM. Para o autor, existem três casos: “a transferência cega, a transferência míope e a transferência estratégica”. A “transferência cega” ocorre quando o aprendiz não consegue averiguar se há diferenças entre determinada característica da LE que está aprendendo e a LM. Para resolver essa questão, o aprendiz formula hipóteses através de equivalências entre os dois sistemas lingüísticos. A “transferência míope” é considerada pelo autor como “uma aprendizagem imperfeita”, pois o aprendiz utiliza estratégias simplificadas da LM diante de aspectos lingüísticos da LE. Nesse caso, o aprendiz não consegue diferenciar as características lingüísticas específicas da LE. A “transferência estratégica” ocorre quando o aprendiz busca, por meio da LM, sanar os problemas – conscientes e intencionais – de entendimento da LE. Como se percebe, nesses três tipos de transferência, o aprendiz recorre à LM através de hipóteses que podem facilitar a aprendizagem da LE. É importante registrar também o conceito de transferência negativa, indevida ou, simplesmente, interferência. Nesse tipo de transferência, a LM surge como a causa dos possíveis erros, acabando por dificultar o desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com as premissas analisadas até o momento, Lado (1957) e Lee (1968), *apud* Fernández (1997, p. 14), compreendem que “a primeira causa e inclusive a única das dificuldades e dos erros na aprendizagem de uma língua estrangeira, é a interferência da língua materna do aprendiz”. Alguns autores consideram exagerada essa afirmativa. Krashen (1981, p. 54), por exemplo, argumenta que, muitos erros não são “passíveis de serem rastreados com base na estrutura da LM, mas são comuns a indivíduos de diferentes bases lingüísticas que utilizam a segunda língua”.

Conforme Krashen (1981, p.67), a L1 pode

“substituir” a L2 adquirida como um iniciador de expressão quando o indivíduo que utiliza a língua tem que produzir na língua-alvo, mas ainda não adquiriu o suficiente da L2 para fazer isso. (tradução minha)

Ao contrário do que afirma Krashen acredita-se, que a LM é uma das prováveis fontes de erros na aprendizagem de LE. No entanto, é preciso reconhecer sua importância para a aprendizagem dos falantes brasileiros aprendizes de espanhol, principalmente no caso dos heterossemânticos.

1.5 Interferência

A interferência emerge a partir da versão fraca criada por Wardhaugh (1970) e pode ser entendida como uma mudança lingüística. Corder (1981, p. 225) afirma que

as interferências se manifestam em muitos níveis e em todos os graus das línguas que estão em contato: o domínio do vocabulário produz, além de ampliações de significado e de uso, o simples empréstimo de um signo, traduções emprestadas (...).

Segundo esse autor, as comparações entre dois ou mais sistemas lingüísticos na versão fraca da AC são instigadas pelas interferências da LM sobre a LE, as quais podem produzir dificuldades na aprendizagem. A interferência é considerada um fator negativo na aprendizagem de uma LE, já que está associada à recursividade de erros. A repercussão da interferência na interlíngua é reflexo de traços e estruturas que não encontram correspondentes similares de uma língua para a outra, considerando-se a LM e a LE.

Gargallo (1993, p. 37) assegura que “interferência” é um termo com “diversos significados que dependem do contexto no qual o aprendiz emprega seus significados”. Para o autor, a concepção de interferência evidenciada pela AC não corresponde àquela empregada nos contextos bilíngües, pois a LM do aprendiz é considerada como o ponto de partida para a compreensão e a produção na LE.

Em situações de aprendizagem bilíngüe, o termo interferência, segundo Weinreich (1953, p. 1 *apud* BRANDÃO 2003), é aplicado

(...) à reorganização de padrões lingüísticos através da introdução de diferentes elementos nos mais prováveis domínios estruturados da língua, tais como a maior parte do sistema fonológico, grande parte da morfologia e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário. (tradução minha)

Weinreich preocupava-se em estabelecer termos específicos para denominar a presença de códigos não pertencentes à língua-alvo na produção em LE de sujeitos bilíngües. Os códigos eram considerados “desviação”, fenômeno definido como as normas - de qualquer uma das duas línguas - produzidas na fala do sujeito bilíngüe, como resultado de contato. O autor denomina esse fenômeno de interferência.

A interferência aparece, inicialmente, de maneira individual na mente das pessoas que estudam uma LE. É na mente que são armazenadas as unidades lingüísticas, a língua propriamente dita. Os sistemas das duas línguas se “misturam” durante a aprendizagem da LE. Essa “mistura” acontece, muitas vezes, conscientemente e, com menos frequência, inconscientemente. Quando um aprendiz trata de aprender algo novo, ele tenta equiparar o conhecimento novo a algo já conhecido. Nesse sentido, a questão da metacsciência do aprendiz sobre a sua própria aprendizagem da LE é muito importante. Segundo o autor, quando o aluno consegue saber “por quê” e “para quê” está aprendendo tais e tais regras ou fatos e quais são as relações entre essas regras e fatos, as estratégias de ensino e os recursos didáticos são aprendidos mais eficientemente. Isso mostra que a aprendizagem da língua-alvo será influenciada em algum momento pela LM e que o seu sucesso ou não dependem do envolvimento do aprendiz com as atividades propostas pelo professor. Para aprender, o aluno precisa estar motivado. É preciso, portanto, que haja uma relação dialética entre os propósitos dos alunos e do professor. Nesse sentido o professor deve fornecer reais condições para a aprendizagem, avaliando, para tanto, as possibilidades cognitivas, psicológicas e culturais de seu aprendiz.

A partir da hipótese da AC em relação às semelhanças ou diferenças lingüísticas, no processo de aprendizagem, sendo essas positivas ou negativas, Weinreich (1953) *apud* Ledesma (2001, p. 88), discute a questão da interferência, salientando que

Quanto maior for a diferença entre os dois sistemas, isto é, à medida que sejam mais numerosas as formas e padrões mutuamente exclusivos de cada um, maior será o problema de aprendizagem e as partes onde possivelmente se produzam interferências.

Em relação ao grau de semelhança entre a LM e a LE, dentro do enfoque da AC, é recorrente a afirmação de que quanto maior a semelhança entre duas línguas, mais fácil será a

aprendizagem da LE. À medida que aumentam as diferenças entre as línguas, maior a probabilidade de acontecer interferência. É necessário ressaltar, porém, que a previsão de dificuldades com as quais o aprendiz vai se deparar no processo de aprendizagem da LE tende a ser um empreendimento pretensioso.

Devido à conotação negativa que o termo “interferência lingüística” vem adquirindo, alguns autores como Debyser (*apud* DURÃO, 1999, p. 49) propõem que o termo “interferência” seja aplicado para se referir à transferência negativa, enquanto que o termo “transferência” seja utilizado no caso de transferência positiva. A partir da influência da LM sobre a LE, ocorrem transferências fonéticas, lexicais ou estruturais. Nesse caso, quando há elementos que não estão em conformidade com a LM do aprendiz, a tendência será realizar uma transferência negativa. Já as semelhanças existentes entre a LM e a LE propiciam a transferência positiva desses elementos, o que promove o acerto.

A quantidade de input a que o aprendiz está exposto determinará o maior ou menor grau de interferência em sua interlíngua. Nesse sentido, é possível afirmar que, se o input da LE não for autêntico ou se o professor não possuir um bom nível de proficiência, o aprendiz poderá estar processando erros que caracterizam a interlíngua, com uma grande tendência à fossilização. As inúmeras metodologias e estratégias desenvolvidas pelos professores em sala de aula também representam fatores que afetam o processo da interlíngua do aprendiz de LE, pois, muitas vezes, tendem a não estar de acordo com a realidade, perfil e interesse do aprendiz.

Conforme o que foi mencionado até aqui, neste trabalho, a aprendizagem de línguas próximas, como o português e o espanhol, tende-se a afirmar de que quanto maior a semelhança entre duas línguas, mais fácil poderá ser a aprendizagem de LE. Em relação ao aspecto semântico, tem-se a questão dos heterossemânticos, que podem representar uma dificuldade para muitos brasileiros que estudam espanhol.

1.6 Heterossemânticos, falsos amigos, falsos cognatos

Vita (2004), parte da hipótese de que o vocábulo “heterossemântico” tenha começado a ser empregado no Brasil a partir da obra “Gramática para uso dos Brasileiros”, de Antenor Nascentes (1934). Conforme afirma Vita, é possível que Nascentes tenha tomado emprestado e adaptado o termo de algum dos pesquisadores que integram a bibliografia da referida gramática. Nascentes (*apud* VITA, 2004, p. 114-5) define “heterossemânticos” como “palavras semelhantes com

significados diferentes”. Mais tarde, com a obrigatoriedade do ensino do espanhol no Brasil, Becker (1967) divulga o termo heterossemântico em seu “Manual de Español”, publicado em 1945.

A denominação “falsos amigos” foi evidenciada pela primeira vez por Maxime Koessler e Jules Derocquigny, em 1928, na obra *Les Faux - Amis ou Les trahisons du vocabulaire anglais*. O termo *Faux-amis* designa “palavras de etimologia e de forma parecidas, mas de sentido parcial ou totalmente diferente (...)” (MOUNIN *apud* VITA, 2004). O autor denomina “falsos amigos” palavras de duas línguas afins que tenham a mesma origem, forma semelhante, mas diferença no sentido. Já o termo “falsos cognatos”, de origem não evidenciada pelos pesquisadores, é definido por Lado (1971, p. 115) como “palavras que são semelhantes na forma mas significam coisas diferentes”.

A partir dessas premissas, percebe-se que a diferença entre esses três termos é a origem das palavras. Apesar dessa diferença, é normal que pesquisadores, professores e alunos utilizem os termos: “heterossemânticos”, “falsos amigos” e “falsos cognatos” como sinônimos. Como salienta Fonseca da Silva (2003)

não obstante, ao chegar a um determinado ponto do caminho, começam a surgir os problemas e entre outros tantos, estão os heterossemânticos, também denominados falsos amigos ou falsos cognatos. (tradução minha)

Esse autor, corrobora a questão das dificuldades enfrentadas pelos alunos brasileiros na aprendizagem do espanhol como LE devido à afinidade existente entre ambas as línguas. Para Almeida Filho (2004), a dificuldade é “moderada”, porque a semelhança entre as duas línguas é, muitas vezes, superficial. Esse autor também considera os três termos em questão como sinônimos.

Neste trabalho, optou-se pela utilização dos termos “heterossemânticos” por ser mais conhecido no meio acadêmico, e “falso amigo”, pela abrangência um pouco maior de bibliografia para o respaldo teórico deste trabalho. Portanto, os dois termos serão empregados como sinônimos. Eventualmente, também será utilizado o termo “falsos cognatos”.

A definição de Andrade Neta (2004) para o termo heterossemânticos reforça essa questão conceitual e de nomenclatura. Segundo o autor, “esse grupo se compõe dos chamados falsos amigos ou falsos cognatos muito abundantes entre as duas línguas (...)”.

García Yebra *apud* Gallén (2006, p.1), define o termo “falsos amigos”, ou “falsas analogias” como “palavras que pelo significante se parecem a palavras de outra língua, mas diferem delas no significado”. Conforme Vaz da Silva (2003), os falsos amigos surgem do

compartilhamento de etimologia entre duas línguas. Assim, são definidos como “um signo que tem uma estrutura externa muito semelhante ou equivalente a de outro signo numa segunda língua, cujo significado é completamente diferente”.

Ceolin (2003) acredita não haver um padrão fixo ou único para os falsos amigos, já que “são de natureza diversa e o seu conteúdo semântico também é variável, podendo referir-se a coisas próximas entre si, a coisas que nada têm a ver uma com as outras ou podem mesmo ter significados completamente opostos”.

Em relação à tradução, Hélder Montero (1996, p. 190), acredita que os falsos amigos podem ser uma das possíveis causas de interferências. O autor os define como

aquelas palavras que, pela igualdade ou semelhança ortográfica e/ou fonética parecem a olho nu fáceis de serem entendidas, traduzidas ou interpretadas, mas que acabam por ser autênticas armadilhas para leitores e tradutores.

Esse mesmo autor divide os falsos amigos em três categorias, a saber: “os falsos amigos ortográficos”, os quais definidos como palavras que coincidem, em ambas as línguas, na ortografia, mas não coincidem ou podem não coincidir na pronúncia; “os falsos amigos fonéticos”, palavras que não coincidem na ortografia, mas coincidem ou podem coincidir (por uma pronúncia incorreta) na fonética e, finalmente, “os falsos amigos aparentes”, palavras que, sem coincidirem na escrita nem na pronúncia, lembram outros significados e sentidos diferentes, devido à forma aproximada e a associações lexicais variadas.

Leiva *apud* Alves (2001, p. 1), propôs uma classificação dos falsos cognatos a partir da seguinte etimologia:

1. Duas formações baseadas em duas palavras latinas diferentes, porém com radicais idênticos: vaso/vaso. Em espanhol, significa: copo; em português, parte do banheiro ou vaso de flor.
2. Uma única palavra de origem, isto é, as duas línguas conservam o significado original, e ambas (ou apenas uma delas) acrescentam um outro significado: exquisito / esquisito. Em português, significa esquisito; em espanhol, extraño, raro. Em espanhol, exquisito; em português, gostoso, saboroso.
3. Uma única palavra de origem com dois ou mais significados que são conservados por uma das duas línguas. A outra língua conserva apenas um dos significados originais (e pode até criar, mais tarde, um outro termo para suprir a falta do(s) outro(s)): sugestión / sugestão. Sugerencia português-espanhol: indução, desejo provocado numa pessoa em estado de hipnose ou não.
4. Duas palavras semelhantes (ou idênticas), porém de origem e significado diferente: rato / rato. Em espanhol, significa curto espaço de tempo; em português, rato.

A partir dessas concepções acerca dos falsos amigos, à primeira vista, é possível perceber que significante e significado não só são importantes para sua realização como também provavelmente são provenientes de uma oposição entre as duas línguas. Cabe ressaltar ainda que o conteúdo semântico é uma característica importante no falso amigo, já que apenas a grafia da palavra não evidencia se o significado é o mesmo para um vocábulo em duas línguas diferentes. Vaz da Silva (2003) evidencia essa questão sobre os falsos amigos quando afirma que

(...) ambas partiram da mesma etimologia arcaica, estamos perante duas palavras completamente distintas, cuja evolução fonética aproximou graficamente, mas que continuam afastadas a nível de significado.

Os heterossemânticos existem naturalmente nos dois sentidos; não só para o falante de português que estuda espanhol, mas também para o falante de espanhol que estuda português. A idéia, segundo os autores da área, é de que, a princípio, qualquer falante de espanhol não encontra obstáculos na compreensão de um texto escrito em português. Nessa situação, é provável que o aluno crie falsos amigos, prováveis suposições que acabam no momento da compreensão oral.

Foneticamente, o português, se comparado ao sistema do espanhol, é mais complexo e dependente de combinações. “No plano gráfico, os falsos amigos são bem mais fáceis de serem reconhecidos” (VAZ DA SILVA, 2003). Um exemplo elucidativo é o das palavras em espanhol: *borracha*, *copo* e *vaso*, que, traduzidas para o português significam, respectivamente, “bêbada, floco e copo”. Essas palavras possuem a mesma grafia no português e no espanhol, porém divergem na oralidade. As referidas palavras são coincidentes na forma gráfica, mas divergentes no significado. São, portanto, consideradas falsos amigos.

Na aprendizagem de português para falantes de espanhol, Carrasco (2001) *apud* Vaz da Silva (2003, p. 3), menciona que

o português costuma ser considerado um idioma fácil. Qualquer hispanofalante, pelo fato de sê-lo, acredita que ao menos pode entender e fazer-se entender ao estabelecer um diálogo com uma pessoa de língua portuguesa. (tradução minha)

Essa facilidade de compreensão da língua portuguesa por falantes de espanhol apresentada pelo autor retoma a questão da proximidade e facilidade linguísticas já mencionada neste trabalho. Entre os autores que discutem essa questão, é importante

mencionar as idéias de Durão (2004, p. 3). Segundo o autor, a crença da língua fácil provém da proximidade tipológica entre as duas línguas. Vaz da Silva (2003) reforça essa idéia. Para esse autor, a facilidade com que se compreende a oralidade e a escrita em português, mesmo com um nível de conhecimento mínimo, faz com que o aprendiz tenha “uma rejeição ou um desprezo, se não por esta língua, sim pelo seu estudo profundo e sistemático”. Além da possível rejeição dos falantes de espanhol aprendizes de português pelo estudo da LE, a presença dos falsos amigos faz com que o processo de aprendizagem seja afetado negativamente por interferências.

Entre as interferências que tendem a ocorrer na aprendizagem de línguas, registram-se aquelas que acontecem durante a tradução de textos. Sobre a interferência no momento em que o aprendiz precisa da tradução como estratégia de aprendizagem, Díaz Ferrero (2000) afirma que

a semelhança das línguas românicas, especialmente do espanhol e o português, facilita e agiliza a aprendizagem, mas ao mesmo tempo se converte em uma armadilha e em uma fonte de erros para a tradução.

É evidente que nem todos os vocábulos existentes em um texto na LE podem ser traduzidos literalmente para a LM, principalmente se as línguas são similares na grafia. Devido a questões idiomáticas, particulares de cada língua, nem todos os enunciados possuem as mesmas características semânticas e gramaticais de uma língua para outra. Jiang (2000) *apud* Percegon (2005, p. 55), destaca que a tradução é um ponto importante na relação entre duas línguas. Esse autor divide as palavras em três categorias distintas: as “estrangeiras” (*strangers*): que não têm uma tradução na LE por não possuírem um significado correspondente na LM do aprendiz; as “verdadeiras amigas” (*real friends*), que possuem um elevado número de sentidos em uma tradução; e as “falsas amigas” (*false friends*), palavras que não possuem a mesma relação semântica nas duas línguas.

Na tradução de qualquer gênero de texto, os falsos amigos tendem a aparecer em número variável. Sobre as circunstâncias e a frequência de ocorrência desses termos, é possível afirmar que não podem ser previstas nem controladas. Além disso, em muitas traduções, são verificados graves erros de significado, literalismo e inteligibilidade (VAZ DA SILVA, 2003).

Já no ambiente de sala de aula, é possível que o falso amigo esteja presente nos primeiros contatos que o aprendiz tem com a LE. É durante esse contato inicial, que o aluno

se insere nos processos de compreensão e produção da nova língua a ser aprendida. O vocabulário proporcionado pelo professor nessa etapa deve ser de fácil compreensão, e de rápida fluidez oral. A tendência é que o aprendiz de espanhol saia da sala de aula *hablando por los codos* em seu primeiro contato com a língua espanhola. Esse fato geralmente reforça a crença de que o espanhol é uma língua fácil.

As interferências lingüísticas em nível léxico-semântico são encontradas também vinculadas aos falsos amigos, já que aparecem durante o contato entre duas línguas, e, principalmente, compartilham a mesma etimologia. A afinidade entre duas línguas é um fator que pode contribuir para o surgimento dos heterossemânticos.

Muitas vezes, o aprendiz não percebe a presença dessas palavras, o que pode comprometer a aprendizagem do conteúdo semântico de um determinado enunciado e, com isso, prejudicar a compreensão até mesmo do aspecto comunicativo. Tem-se como exemplo desse processo os alunos que saem da primeira aula de espanhol dizendo que o seu *apellido* é Duda, seu *sobrenombre* é Silva e que *la aula* de espanhol estava *mucho buena*.

Fonseca da Silva (2003) expõe até mesmo algumas situações consideradas trágico-cômicas, como quando participou de uma banca para avaliar candidatos brasileiros que deveriam ser avaliados em espanhol, francês e inglês. Um dos candidatos durante o teste de espanhol, protagonizou situação descrita a seguir:

“- A senhora me perdoe, mas eu não falo espanhol. A senhora pode perguntar em espanhol, mas vou responder em português.

- De acuerdo. ¿Cómo se llama usted?

- Fulano de tal.

- ¿Vive usted aquí?

- Não, senhora.

- ¿Está usted casado?

- Sim, senhora.

- ¿Ha traído usted a su mujer?

E depois de uma breve pausa:

- Sim, senhora, muitas vezes”.

Talvez esse fato tenha ocorrido em função da pouca relevância atribuída à aprendizagem do espanhol por muitos brasileiros, devido a sua aparente facilidade. Na pergunta *¿ha traído usted a su mujer?* está elucidada a enganosa facilidade da língua. O significado da palavra *traído* foi tomado como “traição”, que em espanhol é *traicionar*. Na verdade, o candidato deveria ter tomado e compreendido a palavra como o verbo *traer*, que

em português significa “trazer”. Cabe ressaltar, ainda, a questão das traduções feitas pelos alunos calcadas nos falsos amigos, que pode vir a ser um dos motivos de fossilização. Nesse sentido, acredita-se que, nos processos de ensino e aprendizagem de uma LE, a questão do vocabulário, dos significados e sentidos merece atenção por parte do aluno e do professor.

Entretanto, algumas interferências podem ocorrer, inclusive, conforme afirma Matte Bon (2004), “à aquelas pessoas que tem um elevado grau de domínio dos dois idiomas”. Nesse caso, é possível que muitos dos falsos amigos já estejam fossilizados.

Matte Bon (2004) realizou uma pesquisa sobre os aspectos mais específicos relacionados à gramática e à descrição da língua no ensino do espanhol na Itália. Esse pesquisador partiu da questão relativa à como ensinar a gramática de duas línguas tão próximas e, por isso, a princípio, apresentam dificuldades para os aprendizes por serem línguas com um elevado número de falsos amigos. Em seu trabalho, Matte Bon discute alguns problemas relacionados ao léxico que, possivelmente, serão enfrentados por aprendizes de línguas afins. O autor divide esses problemas nas seguintes categorias:

- falsos amigos evidentes;
- falsos amigos parciais;
- palavras ou expressões inexistentes em um dos dois idiomas;
- expressões de um dos dois idiomas que poderiam existir e que são perfeitamente compreensíveis no outro, mas não costumam ser utilizadas;
- diferenças nos mecanismos de formação de palavras, além de palavras de uma das duas línguas utilizadas para expressar conceitos que, na outra língua, são representados por meio de palavras distintas.

Matte Bon considera que falsos amigos evidentes são palavras que causam equívocos por parte dos aprendizes, em um nível mais superficial de dificuldade. No português e no espanhol, por exemplo, *apellido* (espanhol) = “sobrenome” (português), enquanto que *sobrenombre* (espanhol) = *apelido* (português). Já os falsos amigos parciais aparecem quando o aprendiz escolhe, entre as diferentes acepções de uma palavra, para buscar sua equivalência na outra língua. Segundo o autor, falsos amigos parciais “são palavras ou expressões quase idênticas nas duas línguas, cuja significação e cujo uso somente coincidem em alguns casos porque têm uma distribuição diferente”. A questão das palavras ou expressões inexistentes em um dos dois idiomas pode ser observada, por exemplo, no caso do português com o espanhol, na frase “se for eu te direi” = *si voy te lo diré*. Aqui, o aprendiz de espanhol como LE tende a criar a versão *si yo fuer te diré*, pois, em espanhol, o futuro do subjuntivo do português costuma encontrar sua versão no presente do subjuntivo.

Existem, ainda, “expressões pertencentes a um dos dois idiomas que poderiam existir e que são perfeitamente compreensíveis no outro”. Embora não sejam costumeiramente utilizadas na LM do aprendiz, em muitos casos, quando essas expressões aparecem na língua-alvo, a tradução é possível de ser realizada. Temos o exemplo em português da palavra “soer” que o brasileiro não utiliza, substituindo-a por “costumar” e que em uma tradução conseguiria fazê-lo pela palavra *soler*.

As diferenças nos mecanismos de formação de palavras surgem quando existem, nas duas línguas, mecanismos parecidos de formação de palavras os quais induzem o aprendiz a produzir formas inexistentes em uma das duas línguas. Tem-se, por exemplo, no caso do português e o espanhol, o verbo auxiliar “haver” = *haber*, que é usado no espanhol com os tempos compostos (ellos han amado, nosotros hemos comido). Já no português, é utilizado o verbo *ter* (tem feito, tenho viajado), com essa função. Normalmente, os aprendizes tendem a empregar as formas *tengo amado*, *temos comido*, usando o verbo *tener* da mesma maneira que em português. Nesse sentido, tem-se também o caso do emprego de palavras de uma das duas línguas para expressar conceitos representados na outra língua por meio de duas palavras diferentes. Por exemplo, *el margen* = “margem da página”, *la margen* = “margem do rio”. Nesse caso utiliza-se a mesma palavra, porém o que determinará seu significado é o artigo.

A tipologia do falso amigo discutida por Díaz Ferrero (2000) *apud* Vaz da Silva (2003, p. 8), leva em conta a “aparência externa e a aparência interna” da língua. Segundo esse autor, uma palavra pode ser percebida pelo falante a partir desses dois aspectos, a fim de que não ocorram casos de polissemia ou sinonímia. No aspecto “externo”, são estabelecidas as categorias da escrita e da oralidade. Na escrita, ocorrem os homógrafos (mesma grafia), enquanto que na oralidade verificam-se os homófonos (mesma pronúncia). No aspecto “interno”, têm-se duas divisões: diferente gênero gramatical e diferente registro lingüístico.

Vaz da Silva (2003, p. 6) salienta a homofonia e a hominímia, procedentes de comparações errôneas, as quais tendem a acontecer em uma ou entre as duas línguas, o português e o espanhol. O autor, porém, menciona que essa “não é sempre a base de um falso amigo e que em muitas classificações dos falsos amigos, estes dois efeitos lingüísticos são a sua razão principal”.

Gallén (2006) classificou os falsos amigos a partir da etimologia, da frequência e do uso dos adjetivos que apareciam entre o espanhol como LE e o italiano como LM. O autor propôs, então, a seguinte classificação: “os falsos amigos com etimologia diferente” (falsos amigos semânticos); “os falsos amigos com a mesma etimologia” (falsos amigos puros; falsos amigos parciais; falsos amigos parciais com frequência de uso diferente; falsos amigos

parciais em uso figurado; falsos amigos na linguagem especializada e falsos amigos impuros) e os “falsos amigos homônimos”.

O fato de uma palavra pertencer a um grupo de falsos amigos tem muitas implicações. Além disso, a forma como é empregado o signo lingüístico e o modo como é compreendido pelos falantes da língua é importante nesse processo. Vaz da Silva (2003) salienta que

nem sempre é suficiente, no estudo dos falsos amigos, contar apenas com o significado, pois fora das disparidades ou afinidades semânticas que as lexias de duas línguas possam apresentar, o desuso de uma dessas formas torna inexistente o par lingüístico que constitui o falso amigo.

Outra questão destacada por Vaz da Silva se refere às diferenças ortográficas, que, segundo o autor, “não são suficientes para considerar a existência de um falso amigo” (2003, p. 9). Se os alunos tivessem o conhecimento de algumas questões como, por exemplo, a origem da língua estudada, e o processo de evolução do vocabulário, esse tipo de incorreção poderia ser eliminada, explica Vaz da Silva. Sob essa perspectiva, o autor afirma ser necessário o estudo da etimologia para a aprendizagem dos falsos amigos nas línguas afins.

Vaz da Silva (2003, p. 13) ressalta que existem quatro requisitos obrigatórios para que uma palavra seja considerada um falso amigo: 1) as respectivas estruturas externas devem ser altamente semelhantes; 2) deve-se produzir conflito semântico real, quer isoladamente, quer no contexto de fala; 3) se a semelhança entre pares for fonética, ambas as realizações devem pertencer aos sistemas padrões da língua e 4) os diferentes significados devem ser procedentes de uma primeira acepção ou de uma segunda significação suficientemente generalizada.

Matte Bon (2004) propõe que sejam realizados estudos sistemáticos acerca desses fenômenos. Tais estudos propiciariam a base para a aprendizagem da língua espanhola e outras línguas afins. Segundo esse autor, é preciso evidenciar essas questões em sala de aula, com os alunos a fim de que o aprendiz possa desenvolver estratégias para acabar com os equívocos da língua que está aprendendo.

Acredita-se que a conscientização do aprendiz sobre essas questões contribua para o desenvolvimento da aprendizagem, à medida que o aluno toma consciência de que, mesmo apresentando afinidades, a LM e a LE são diferentes. Essa tomada de consciência por parte do aluno pode ajudá-lo a sanar interferências tais como essas dos falsos amigos.

1.7 “Homoiofobia”

Kellermann (2000) analisa um fenômeno que ainda é relativamente desconhecido por pesquisadores no campo da lingüística aplicada, a “homoiofobia”. Segundo o autor, esse fenômeno se manifesta na forma de insegurança e medo por parte do aprendiz de uma LE. A “homoiofobia” ocorre quando o aprendiz fica indeciso em transferir estruturas lingüísticas (sintáticas, léxicas, entre outras) da LM para a LE por acreditar que, em determinados aspectos, ambas as línguas devam ser diferentes. A partir disso, surgem no aprendiz expectativas em relação à semelhança entre as duas línguas. Esse fenômeno pode ocorrer não só quando duas línguas são tipologicamente similares, mas também quando não o são. Para exemplificar essa questão, tem-se o caso dos verbos nos quais muitos brasileiros aprendizes de espanhol acabam transformando a vogal em ditongo, como “dormir” = “duermimos”, “soltar” = “suiltamos”, “beber” = “biebo”, quando as formas corretas são na verdade, “dormimos”, “soltamos” e “bebo”. Isso ocorre quando o aprendiz hesita em usar o léxico de sua LM hipergeneralizando as regras da LE que está aprendendo.

O autor observou essas características em seus estudos com holandeses aprendizes de inglês. Quando os textos não eram autênticos, os aprendizes holandeses observavam desconfiados e não reconheciam algumas palavras e/ou expressões, mas quando os textos eram autênticos, eles as reconheciam. Em muitos casos, os holandeses consideravam a versão inglesa como uma “grosseira tradução literal do original holandês”. Kellerman (2000) afirma que, nesse fenômeno, é como se

a confrontação de estruturas da própria língua nativa através do modelo de outra língua incrementasse a percepção metalingüística, e a repentina apreciação do inusitado na própria língua servisse para restringir as expectativas acerca do que é possível ou não na língua que se está aprendendo.

Segundo o autor, a “homoiofobia” não afeta somente as intuições acerca das expressões idiomáticas, mas também acerca de outras estruturas. O exemplo fornecido por Kellermann apresenta a questão da equivalência entre as palavras *breken* e *break* em frases retiradas de um texto original em holandês: *het kopje brak*, *the cup broke* (a xícara se quebrou); tradução do aprendiz holandês: *the cup was broken* (a xícara foi quebrada), *the cup burst* (a xícara quebrou).

Kellerman salienta que, nesse caso, o aprendiz utiliza o fenômeno denominado “evitação” (avoidance), que ocorre quando o aprendiz evita o que acredita ser difícil. Schachter (1974) afirma que quanto mais prototípico se considera o emprego de uma determinada palavra, maior a probabilidade de o aprendiz considerar que essa palavra é equivalente na outra língua. A fim de definir a variação na tradução de palavras, a precisão é determinada pelas intuições acerca da prototipicidade de seus significados e usos na LM.

Em sua pesquisa, os aprendizes holandeses não levaram em conta as semelhanças existentes entre as duas línguas para realizar traduções errôneas. Na verdade, eles realizaram uma série de equivalências por meio de probabilidades, a partir de suas intuições como falantes nativos de holandês.

Os aprendizes podem fazer uso das semelhanças entre a LM e a LE (homoiofobia), inclusive quando se trata de línguas que são tipologicamente próximas, conforme salienta Kellermann (2000)

No seu lugar adotam uma postura conservadora em relação ao paralelismo entre as línguas. As decisões acerca de que usos podem ser traduzidos à L2 parecem depender das intuições de prototipicidade na língua nativa. A prototipicidade deriva da experiência física real de atividades como breaking, e é o grau de prototipicidade de um uso determinado que determinará si se considera transferível ou não.

Com esta seção, encerra-se o capítulo de Revisão de Literatura, no qual é apresentado o aporte teórico que fundamenta o presente estudo. Nesse capítulo, buscou-se analisar a interferência da LM na aprendizagem de LE. Tendo como referência inicial a proximidade lingüística existente entre o português e o espanhol, são discutidas a concepção da Análise Contrastiva, sua origem, suas versões e, sua utilidade didática para o professor de LE que deseja uma melhor compreensão das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. A questão do erro como um fator positivo para o aprendiz em seu processo de aprendizagem, também é discutida nessa revisão teórica. São abordados ainda, a Análise de Erros, as concepções de erro e de fossilização, os conceitos de transferência e interferência e suas classificações. Por fim, discutem-se a questão dos heterossemânticos e o fenômeno da “homoiofobia”.

Acredita-se que a fundamentação teórica apresentada neste capítulo discute questões fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem de uma LE. Nesse sentido, tal discussão teórica pode colaborar para minimizar ou sanar as interferências da LM na aprendizagem de uma LE mostradas neste trabalho.

O próximo capítulo aborda a metodologia empregada na pesquisa. A seguir são apresentados, então, os dados, os sujeitos, os instrumentos e os procedimentos adotados nesta pesquisa.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa, que consistem nos instrumentos de apoio, procedimentos adotados para a coleta de dados e os critérios para a escolha dos sujeitos.

2.1 Método de Análise

A fim de cumprir os objetivos propostos neste estudo, foi escolhido o Método do Estudo de Caso, que parece uma estratégia de pesquisa mais eficiente para contemplar as questões norteadoras da pesquisa. Este estudo pretende ser, portanto, de natureza qualitativa e naturalista. Os instrumentos coletados têm o propósito de possibilitar uma triangulação dos dados, com vistas à maior exatidão das análises e também delimitar o objeto de estudo.

2.1.1 Método de Estudo de Caso

Para Goode & Hatt (1969, p. 422) *apud* Bressan (2000), o Método do Estudo de Caso “(...) não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado”. Com uma definição mais técnica acerca do método estudo de caso, Yin (1989, p. 23) *apud* Bressan (2000), afirma que

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

A partir dessas definições, busca-se elucidar um pouco mais sobre o Método do Estudo de Caso e, diferenciá-lo de outros métodos existentes. Bressan (2000), ressalta ainda que esse método é do tipo qualitativo, com uma ênfase maior na exploração e descrição detalhada de uma situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável.

O Método de Estudo de Caso consiste de quatro estágios ou etapas, a saber: 1) a elaboração do protocolo ou projeto; 2) a execução do estudo; 3) a análise dos resultados e, 4) a elaboração das conclusões. (YIN, 1984 *apud* BRESSAN, 2000). Além dessas quatro etapas, a fim de aumentar a confiabilidade do método, é necessário ainda que sejam apresentadas comprovações dos dados, tais como documentos, registros de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Cabe ressaltar também que cada um desses recursos de comprovação possui necessidades, habilidades e procedimentos metodológicos específicos. Todos esses recursos, utilizados conjuntamente, servem para corroborar e aumentar as evidências provenientes de outras fontes. Neste trabalho, optou-se por utilizar documentos, registros de arquivos e entrevistas para que os mesmos dados sejam considerados em diferentes contextos. Para a implementação deste tipo de análise, pode-se, buscar, portanto, a comparabilidade ou compatibilidade dos dados, por meio do emprego do método da triangulação.

Flick (1992) *apud* Vergara (2005, p. 257), sugere ser a triangulação “uma estratégia para o alcance da validade (...), assumindo uma realidade e uma concepção para o objeto em estudo, independente da abordagem metodológica”.

Denzin (1978) *apud* Vergara (2005, p. 258), menciona quatro tipos de triangulação: de dados, de pesquisadores, de teorias e de métodos. A triangulação de dados acontece quando o pesquisador utiliza, em um mesmo contexto, diferentes “momentos, locais e pessoas”. A triangulação do pesquisador se dá quando outros pesquisadores se engajam em uma mesma pesquisa para que não ocorra subjetividade. A triangulação teórica é aquela sustentada por diversas bases teóricas. A triangulação metodológica ocorre quando se utiliza uma ou diferentes técnicas num método. A partir desses quatro tipos de triangulação, os resultados obtidos são comparados com as teorias que fundamentaram a pesquisa, a fim de identificar possíveis divergências encontradas e limitações do estudo.

Dentre os diferentes tipos de Método de Estudo de Caso, foi escolhido para este trabalho o naturalista. Esse método não procura estabelecer relações de causa e efeito, mas apenas mostrar a realidade como ela é, embora os resultados possam ser usados posteriormente para a formulação de hipóteses de causa e efeito (YIN, 1993, *apud* BRESSAN, 2000). Segundo o autor, o estudo de caso é naturalista quando os dados para a composição do caso são coletados no ambiente natural do sujeito participante da pesquisa.

A metodologia de pesquisa empregada no presente trabalho se enquadra nas características do Método do Estudo de Caso Naturalista. Em primeiro lugar, devido ao fato de esta pesquisa ser implementada no ambiente de estudo dos sujeitos, a escola, mais especificamente, a sala de aula. E, em segundo lugar, porque não houve uma turma formada especialmente para a coleta dos dados, isto é, o grupo analisado já existia. Nesse grupo, foram escolhidos os sujeitos que possuíam as características propostas no trabalho.

Em relação à natureza e análise dos dados, este estudo é também qualitativo, visto que um dos objetivos foi identificar os possíveis erros de um grupo de alunos de espanhol em sua maioria aprendizes no nível elementar, quanto ao uso dos heterossemânticos. Além disso, a natureza qualitativa desta pesquisa se deve ao fato de que, a partir da identificação desses erros dos alunos, busca-se refletir sobre a interferência da LM na aprendizagem de LE.

Vergara (2005, p. 258) ressalta que a pesquisa qualitativa contempla “a subjetividade, a descoberta, a valorização da visão de mundo dos sujeitos”. Sob essa perspectiva, as amostras são intencionais, selecionadas por peculiaridade ou acessibilidade. A coleta de dados se dá através de técnicas não muito estruturadas, e sua análise é de cunho interpretativo. Os resultados, por sua vez, são particularizados.

Na próxima seção será apresentado o contexto no qual este trabalho foi realizado.

2.2 O contexto da pesquisa

Nesta seção, é descrito o contexto no qual se desenvolve a presente pesquisa. São descritos o local, o período de duração da coleta de dados e informações sobre a disciplina de espanhol ministrada.

2.2.1 O local da pesquisa

Os dados que constituem esta pesquisa fazem parte de um *corpus* coletado entre alunos do 3º ano Científico do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Santiago, RS e que estudam no turno matutino. Essa escola pertence a uma congregação religiosa que tem sua sede em Porto Alegre. Essa instituição de ensino possui um percurso histórico relevante na comunidade da cidade devido à sua prática de ensino no que se refere, segundo a Coordenação Pedagógica da escola, “à concretização de trabalhos desenvolvidos, e sua aplicação na prática educacional e no cotidiano do aluno”. Essa prática pedagógica se reflete no grande número de alunos que participam de atividades extracurriculares oferecidas pela própria escola e outras instituições. Tal proposta pedagógica também é reconhecida devido ao alto índice de aprovação nas provas de vestibular e o PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino Superior) da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

A escola oferece à comunidade os níveis de ensino da Educação Infantil, Fundamental e Médio (Científico e Normal) e, ainda, curso técnico em Secretariado – Área de Gestão. A estrutura física da escola interna e externa é excelente; suas dependências se constituem de três andares distribuídos em salas de aula, setores funcionais, laboratórios, sala de comunicação e projeção, uma capela, um auditório, cinco quadras de esportes, sendo uma coberta, além de uma pracinha.

A escola é a única da comunidade que possui um laboratório de línguas estrangeiras equipado com aparelhagem que inclui fones para ouvir o professor, fitas de vídeo e cassetes, como também equipamentos que permitem a prática da habilidade de produção e compreensão oral entre o aluno e o professor. A sala de aula dos sujeitos desta pesquisa é ampla, com um enorme quadro-negro, um armário ao fundo da sala, onde os alunos guardam alguns objetos para pesquisa nas disciplinas de física ou química, entre outros pertences. Ao fundo da sala, também estava a mascote da turma, uma aranha do tipo não venenoso mantida em um viveiro. As mesas eram dispostas em fila, uma atrás da outra.

2.2.2 O período da pesquisa

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu durante dois bimestres do ano letivo de 2005, no período de 06 de maio a 27 de setembro, nos turnos matutino e vespertino. No turno matutino, aconteciam encontros informais nos quais a pesquisadora fazia anotações

relacionadas a aspectos pedagógicos sobre os sujeitos participantes da pesquisa como também aspectos estruturais da escola, sem a pretensão de aplicação de instrumentos. No período vespertino, eram realizadas as coletas de dados que se davam no horário final das aulas de matemática, normalmente após as 16 horas. O tempo para a coleta era flexível, devido à quantidade exaustiva de aulas que os sujeitos já haviam tido naquele dia. A pesquisadora determinou o tempo máximo de 50 minutos como sendo o tempo destinado ao ensino da LE para esses sujeitos, já que a carga horária de espanhol da escola é de um encontro semanal de 50 minutos. Para esta pesquisa foram realizados 12 encontros em semanas alternadas, uma vez na semana, em horário oposto dos sujeitos, normalmente nas terças-feiras.

Em relação ao período de duração da coleta de dados para esta pesquisa, cabe ressaltar que primeiramente, tinha sido previsto um período menor de coleta, que, entretanto teve de ser modificado por vários motivos. Cabe citar, dentre eles, o fato de a coleta ocorrer em horário oposto aos dos sujeitos e das escassas possibilidades de encontros com os sujeitos devido à quantidade de atividades extracurriculares das quais participavam.

2.2.3 A disciplina de espanhol

A disciplina de espanhol na escola, atualmente, é oferecida a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. A proposta era diferente há alguns anos atrás, quando o ensino dessa disciplina começava na 1ª série do Ensino Fundamental. Essa diminuição do período de ensino do espanhol na escola ocorreu por solicitação das professoras alfabetizadoras da instituição, as quais acreditavam que a disciplina de espanhol estaria afetando negativamente a aprendizagem do aluno de séries iniciais. A alegação das professoras era de que a proposta metodológica da professora de espanhol enfatizava mais a escrita do que a oralidade e, segundo elas, isso não poderia acontecer por serem duas línguas, consideradas “iguais”.

A referida escola é uma das poucas instituições de ensino da cidade que oferecem o espanhol no currículo escolar como língua estrangeira. A instituição está agindo de acordo com a Lei Federal nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Segundo essa lei, Art.4º,

A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Porém, um problema enfrentado pela professora de espanhol da escola é a questão da carga horária. Segundo a coordenação pedagógica da escola, o ensino de qualidade é uma preocupação constante em seu planejamento, entretanto, não há interesse por parte da escola em incluir um período a mais para a disciplina de espanhol no currículo, pois isso representaria, em termos financeiros, um custo a mais.

Na próxima seção, são descritos os sujeitos participantes desta pesquisa.

2.3 Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são quatro estudantes do 3º ano Científico do Ensino Médio e aprendizes do sexo feminino e dois do sexo masculino. Em relação ao item idade, um deles tem 16 anos, dois deles têm 17 anos e o outro tem 18 anos.

Os sujeitos participam de um grupo de estudos organizado pela turma, e as aulas são ministradas pelos próprios colegas. Os conteúdos são os mesmos já vistos por eles no Ensino Médio. Eles consideram esse grupo de estudos uma oportunidade de revisão e reforço, principalmente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escolha dos alunos-professores ficava a cargo da coordenação pedagógica, psicóloga e dos professores, que conjuntamente analisavam o desempenho dos alunos. Os alunos-professores deveriam ter um excelente domínio e conhecimento do conteúdo da disciplina a ser oferecida, além de ter disponibilidade e comprometimento para a realização das aulas.

A seleção desses quatro sujeitos se deu primeiramente com todos os alunos na sala de aula, a partir do instrumento do questionário preliminar. Porém, foram válidas para fins de estudo e análise somente a produção de quatro alunos que mais se enquadraram no perfil proposto para a pesquisa.

Os nomes dos sujeitos foram substituídos por pseudônimos a fim de que fosse preservada sua identidade. A seguir, apresenta-se uma descrição um pouco mais detalhada sobre o perfil de cada sujeito desta pesquisa.

2.3.1 Ana

Ana nasceu em 1988, na cidade de Santiago, RS. Ela tem 17 anos de idade e sua religião é Católica. O pai é militar, e a mãe professora. No Ensino Fundamental, cursou a 1ª e

a 2ª série na mesma escola pública na cidade de Santiago. Na 3ª e na 4ª série, ela estudou em uma escola pública da cidade de Marabá, estado do Pará. Desde a 5ª série, Ana estuda na mesma escola particular de Santiago, onde foi feita a coleta de dados para este trabalho.

O desempenho de Ana como estudante, verificado em seu histórico escolar desde o Ensino Fundamental até o momento, é considerado “muito bom”, com notas acima de 8,0 em todas as disciplinas. Com relação à disciplina de Língua Espanhola, Ana menciona, no instrumento 1 de coleta de dados, que o espanhol é uma língua fácil e que gosta muito de estudá-la. Por outro lado, Ana ressalta que, na série em que se encontra, 3º ano, está deixando de lado a língua estrangeira e dando mais ênfase às outras disciplinas, que segundo ela, são mais importantes para a sua classificação no PEIES.

Ana é uma aluna tímida e, fala pouco em sala de aula, mas tem um ótimo relacionamento com os demais colegas e professores. Ela é interessada, estudiosa e bastante organizada. É uma aluna que participa ativamente das atividades propostas pelos professores e pela escola. Ela está se empenhando bastante para conseguir uma boa classificação no PEIES e, conseqüentemente, uma vaga no curso de psicologia. Ana faz parte do grupo de estudos proporcionado pelos colegas.

2.3.2 Beatriz

Beatriz nasceu em 1989, na cidade de Santiago, RS. Ela tem 17 anos de idade e sua religião é Católica. Seu pai é autônomo, e a mãe dona-de-casa. Beatriz estuda desde as Séries Iniciais na mesma escola.

O desempenho de Beatriz como estudante, tendo por base seu histórico escolar, é considerado “muito bom”, - em termos de conceito -, com notas acima de 8,0 em todas as disciplinas, aproveitamento similar ao de Ana. Em relação à disciplina de Língua Espanhola, Beatriz menciona, no instrumento 1 de coleta de dados, que o espanhol é uma língua fácil e que, por esse motivo, não sente necessidade de estudá-la além do proposto em sala de aula. A aluna alega também não saber como estudar esse idioma por ser muito parecido com o português. Conforme ela mesma afirma, isso acontece nos dias de provas e testes, para os quais estuda apenas um dia antes. Beatriz, segundo suas próprias palavras “acha” que não tem dificuldades na língua e, que, apesar de não ser nenhuma “especialista” nem fluente em espanhol, consegue entender o que está escrito nos textos e o que escuta. Esse foi o motivo

pelo qual Beatriz ter escolhido o espanhol como opção de língua estrangeira na prova do PEIES.

Beatriz é uma aluna extrovertida e, que se expressa bastante em sala de aula. Tem um ótimo relacionamento com os colegas e professores. Tem um profundo respeito pelas irmãs religiosas que trabalham no colégio e, salienta gostar muito dali, afinal segundo ela “cresci aqui dentro”. É uma aluna que participa ativamente das atividades propostas pelos professores e pela escola. É dedicada aos estudos. Assim como Ana, ela está bastante empenhada nos estudos para obter uma boa classificação no PEIES na Universidade Federal de Santa Maria. Seu sonho é ingressar na graduação de Medicina Veterinária. Beatriz também faz parte do grupo de estudos proporcionado pelos colegas.

2.3.3 Paulo

Paulo nasceu em 1988, na cidade de Santiago, RS. Ele tem 17 anos e sua religião é Católica. O pai é militar, e a mãe dona-de-casa. No Ensino Fundamental da 1ª à 5ª série estudou na mesma escola, sendo essa pública. Da 6ª série ao 2º ano do Ensino Médio estudou em outra escola pública. Ingressou no 3º ano Científico na escola escolhida para a coleta de dados. Paulo salienta que seus pais o matricularam nessa escola por acreditarem que o ensino é mais rigoroso e, que contribuiria para a sua aprovação no PEIES, já que o índice nessa escola é alto.

O desempenho de Paulo como estudante, verificado em seu histórico escolar desde o Ensino Fundamental até o momento, é considerado “muito bom”, com notas acima de 8,0 em todas as disciplinas. Em relação à disciplina de Língua Espanhola, Paulo Solicitou aulas de reforço, pois na escola a qual estudou anteriormente essa disciplina era oferecida somente como oficina e somente no segundo semestre do 2º ano do Ensino Médio. As aulas ocorriam em um encontro semanal com uma hora de aula em período oposto. A participação não era obrigatória, tampouco avaliações, sendo esses os motivos que o levaram a participar. A oferta deu-se por graduandos do Curso de Letras da Universidade da cidade, participantes das práticas pedagógicas da disciplina de Prática de Ensino. Paulo menciona que as aulas eram diferentes, com jogos, músicas e textos. Ao ingressar na escola particular solicitou aulas de reforço da disciplina de espanhol porque não tinha uma base de conteúdo da referida língua. Além das aulas normais que aconteciam nas sextas-feiras, ele tinha 2 horas de aula com a professora de espanhol da escola, com o objetivo de nivelar o conhecimento da língua

espanhola com os seus colegas. Isso ocorria em turno vespertino. Diz que sente-se um pouco inseguro, pois não conhece muito bem a língua espanhola como conhece o inglês, e fica confuso, principalmente nas tarefas de tradução. Por esse motivo diz que optou pelo inglês na prova do PEIES. Diz que a língua inglesa é mais fácil e a estuda há muitos anos. Gosta de estudar a língua estrangeira, mas não dedica muito tempo ao seu estudo; a sua admiração é pelas disciplinas das exatas, principalmente a disciplina de Física.

Paulo é um aluno tímido e, que se expressa pouquíssimo em sala de aula, porém bastante participativo nas atividades extracurriculares oferecidas pelos professores e escola, principalmente quando a proposta é relacionada às disciplinas exatas. Paulo demonstra ser organizado, metódico segundo seus colegas e, bastante perfeccionista. A sua dedicação para a obtenção de uma vaga para o Curso de Física pelo PEIES é extrema. Paulo faz parte do grupo de estudos proporcionado pelos colegas.

2.3.4 Carlos

Carlos nasceu em 1987, na cidade de Santiago, RS. Ele tem 18 anos e sua religião é Católica. O pai é militar, e a mãe é professora. Do Ensino Fundamental até o 1º Ano do Ensino Médio estudou na mesma escola pública em Santiago. A partir do 2º ano foi transferido para a escola particular escolhida para a coleta de dados.

O desempenho de Carlos como estudante, verificado em seu histórico escolar é considerado excelente, com notas acima de 9,0 em quase todas as disciplinas, nenhuma inferior a 8,5. Em relação à disciplina de Língua Espanhola, Carlos menciona, no instrumento 1 da coleta de dados que não gosta muito da disciplina, pois segundo ele, existem muitos vocábulos que induzem o aluno ao erro e que o seu conhecimento na referida língua baseia-se em dedução no que se refere à tradução de textos. Considera uma língua fácil, porém cheia de armadilhas. Não se dedica muito ao seu estudo, prefere disponibilizar o seu tempo com as disciplinas de física, português, matemática e inglês. Carlos salienta que com as suas notas de classificação no PEIES até agora é de que consiga uma vaga no curso de Engenharia. Porém, a sua opção é por uma carreira superior militar, tais como EsPECex ou AMAM.

Carlos é um aluno extrovertido, bastante expressivo em sala de aula, não tem um bom relacionamento com os demais colegas que, segundo ele, diferem muito de suas idéias e decisões relativos aos problemas e discussões que surgem durante as aulas. Ele é um aluno

considerado pelos demais como “polêmico” em determinadas situações. É participativo nas atividades propostas pelos professores e pela escola.

Carlos é um dos alunos-professores selecionados que proporcionam as aulas de reforço para os colegas. A disciplina ministrada por ele é a Língua Portuguesa. Fazem-se seus alunos Ana, Beatriz e Paulo sujeitos desta pesquisa.

Na seção seguinte, são apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados analisados nesta pesquisa.

2.4 Instrumentos empregados na coleta de dados

Foram utilizados sete instrumentos a fim de definir os sujeitos que poderiam fazer parte da pesquisa e também verificar a existência ou não de uma gravidade dos heterossemânticos provenientes da interferência da LM na aprendizagem da LE. Foram empregados:

- 1) Um questionário preliminar (anexo 1);
- 2) Duas versões de textos do português para o espanhol (anexo 3 e 5);
- 3) Uma tradução de um texto do espanhol para o português (anexo 7);
- 4) A tradução de oito frases do espanhol para o português (anexo 9);
- 5) A tradução de oito palavras do espanhol para o português (anexo 11);
- 6) Uma entrevista individual, semi-estruturada (anexo 13);
- 7) Apontamentos da pesquisadora.

A escolha pela variedade de instrumentos de coleta de dados representa uma estratégia da pesquisadora que tem por objetivo obter um leque maior de probabilidades de análise, tendo-se em vista os objetivos e as questões que norteiam este trabalho. Segundo Vergara (2005), o uso de diferentes fontes de dados é útil para uma melhor definição dos objetivos propostos pelas pesquisas. A partir desses instrumentos implementa-se também uma triangulação dos dados.

O instrumento questionário preliminar foi coletado em horário regular dos alunos, no ambiente normal de sala de aula. Os demais instrumentos foram coletados em turno vespertino ao dos sujeitos escolhidos.

2.4.1 Questionário preliminar

A construção de um questionário é considerada, conforme salienta Aaker (2004), “como uma arte imperfeita”. Esse autor considera também outros aspectos importantes, tais como: o texto e as perguntas de um questionário, que podem contribuir para respostas mais precisas de acordo com os objetivos propostos da pesquisa por esses motivos, precisa ser bem planejado.

Para que não ocorra irrelevância no questionário, Aaker (2005, p. 319) salienta que é necessária a pergunta: “Como essa informação será utilizada?”. Além disso, é preciso adequar esse questionário aos sujeitos e objetivos da pesquisa.

O questionário aplicado nesta pesquisa foi o semi-estruturado já que parece permitir uma maior flexibilidade de respostas por parte dos sujeitos com perguntas em modalidade alternada, abertas (nas quais o entrevistador registra literalmente as palavras do entrevistado) e fechadas (quando a própria pergunta apresenta ao entrevistado a resposta que ele deve considerar).

Esse instrumento foi utilizado no dia 06 de maio, no período da aula de espanhol cedido pela professora.

O questionário aplicado aos sujeitos desta pesquisa, além das suas respostas a esse questionário podem ser encontradas nos anexos 1 e 2.

2.4.2 Versão de texto

Outro instrumento utilizado pela pesquisadora foi a versão de dois textos do português para o espanhol. O primeiro é um texto pequeno, que não ultrapassa sete linhas, do autor Carlos Eduardo Novaes. Intitulado “o sonho do feijão”. Nesse texto, encontram-se algumas palavras heterossemânticas. A escolha de um texto curto se deve ao fato de que os sujeitos não dispunham de tempo para a realização de versões muito longas. Além disso, muitas vezes, ele já estava exausto, devido a ter enfrentado um dia inteiro de aula.

Essa coleta foi considerada pelos sujeitos como uma tarefa difícil. Segundo eles, essa prática metodológica não é realizada pela professora em sala de aula. Em alguns momentos da versão, os sujeitos ficaram apreensivos principalmente por não poderem utilizar o dicionário na tarefa. Eles alegavam que “precisavam fazer direito sem errar” e, por isso, em vários momentos, solicitaram a permissão do uso do dicionário.

Esse instrumento foi coletado no dia 17 de maio. O texto 1 desse instrumento pode ser encontrado no anexo 3. A versão do texto 1 feita pelos sujeitos pode ser encontrada no anexo 4.

O segundo texto é um fragmento que não ultrapassa cinco linhas, retirado do livro “Ana sem Terra”, do autor Alcy Cheuiche, sem título. O motivo da escolha de um texto curto é o mesmo já mencionado anteriormente.

Mesmo utilizando textos pequenos, conforme solicitação dos sujeitos, eles demoraram para realizar essas tarefas. Segundo eles, o motivo da demora é o fato de não poderem utilizar o dicionário visto que os textos continham palavras que os levaram a ficar em dúvida quanto ao significado.

Esse instrumento foi empregado no dia 7 de junho. O texto 2 desse instrumento pode ser encontrado no anexo 5. A versão do texto 2 feita pelos sujeitos pode ser encontrada no anexo 6.

2.4.3 Tradução de texto

O terceiro instrumento utilizado foi a tradução de um trecho do texto “La presunta abuelita”, dos autores Guillermo Alvez de Oliveira e Marília Eulália A. Esse texto possui muitas palavras heterossemânticas consideradas pela pesquisadora como as que mais comumente aparecem em provas do PEIES e, principalmente do vestibular.

Outro fator que levou à escolha de um fragmento do texto foi a solicitação dos próprios sujeitos, que alegaram não “gostar” desse tipo de atividade, além de “entediarem-se” com os enormes textos traduzidos em sala de aula. Segundo eles no final, a aula propriamente dita se resumia à tradução de textos.

Cabe ressaltar a concepção de tradução adotada neste trabalho, Arrojo *apud* Siqueira (2000, p. 11), enfatiza que

traduzir não pode ser meramente o transporte, ou a transferência, de significados estáveis de uma língua para outra porque o próprio significado de uma palavra poderá ser determinado, provisoriamente, através da leitura.

A tradução é um importante instrumento de investigação nesta pesquisa já que se mostra eficaz no exame da frequência com que os heterossemânticos aparecem no português e no espanhol e da gravidade da influência da LM na aprendizagem da LE.

Esse instrumento foi coletado nos dias 28 de julho e 5 de julho. O texto desse instrumento pode ser encontrado no anexo 7. Já a produção dos sujeitos encontra-se no anexo 8.

2.4.4 Tradução de frases

Esse outro instrumento foi elaborado pela pesquisadora, por acreditar que são enunciados mais prováveis de serem encontrados no cotidiano dos sujeitos da pesquisa e por serem enunciados mais criativos e autênticos. Todas as frases tinham palavras heterossemânticas. A adaptação foi feita através de pequenos recortes de palavras realizadas pela pesquisadora. As frases a serem traduzidas foram adaptadas a partir de uma pesquisa na internet, no buscador do Google. Essa coleta aconteceu no dia 12 de julho.

Esse instrumento pode ser encontrado no anexo 9, enquanto que as versões dos sujeitos está no anexo 10.

2.4.5 Tradução de palavras

Após o instrumento da tradução das frases, a pesquisadora selecionou as palavras heterossemânticas existentes e solicitou que realizassem a tradução. A partir das frases a pesquisadora selecionou as palavras *acostar*, *alejado*, *escoba*, *crianza*, *berro*, *lograr*, *embarazo*, *exquisito*, *acordar* e *niño*. Essa coleta foi realizada no dia 5 de agosto.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, em todos os instrumentos de coleta de dados, foi solicitado pela pesquisadora que os sujeitos não utilizassem o dicionário. Essa prática não é considerada normal para eles, pois, segundo seus relatos, em todas as aulas, um aluno se dirige à biblioteca a fim de buscar dicionários que são então utilizados em aula, para trabalhos, testes e, até mesmo em provas. Para eles, o dicionário é uma importante ferramenta de ensino nas aulas de espanhol.

Esse instrumento pode ser encontrado no anexo 11, enquanto que as traduções das palavras realizadas pelos sujeitos está no anexo 12.

2.4.6 Entrevista

A entrevista semi-estruturada aberta foi utilizada com o intuito de vislumbrar algumas questões sobre a aprendizagem do espanhol como LE no que se refere à dificuldade ou facilidade com que o brasileiro aprendiz de espanhol lida com os heterossemânticos.

As questões dessa entrevista são relativas aos instrumentos de coleta de dados, e se referem às palavras, traduções, versões e atitudes dos sujeitos no momento da sua realização. Esse instrumento foi coletado nos dias 9 e 16 de agosto, 13 e 17 de setembro.

Esse instrumento pode ser encontrado no anexo 13 e os fragmentos das respostas dadas pelos sujeitos no anexo 14.

2.4.7 Apontamentos da pesquisadora

Durante o período da coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, a pesquisadora utilizou apontamentos para registrar considerações sobre a infra-estrutura da escola, questões pedagógicas e outras questões que poderiam contribuir para o presente trabalho. O cronograma pré-estabelecido pela pesquisadora para a realização desta investigação pode ser encontrado no anexo 15.

2.5 Os procedimentos de coleta

Primeiramente foi aplicado um questionário preliminar com algumas perguntas sobre o aluno o seu conhecimento da língua espanhola, quantos anos ele estuda essa língua, entre outras questões, com o objetivo de selecionar o grupo que faria parte do estudo, conforme mostra a Tabela1:

Tabela 1 – Número de alunos

Série	Número total de alunos	Número de alunos selecionados
3º ano Científico do Ensino Médio	21 alunos	04 alunos

A seleção dos sujeitos obedeceu aos seguintes critérios:

- 1º - estar de acordo em participar da coleta dos dados;
- 2º - ser aprendiz da língua espanhola por um período de tempo não inferior a um ano;
- 3º - expressar em seu discurso que o estudo da língua espanhola é importante, mesmo julgando a língua como “fácil”;
- 4º - expressar na prática, dificuldades (em termos de habilidade de produção escrita) na aprendizagem de vocabulário, especificamente dos heterossemânticos.

Após a implementação do questionário preliminar, elaborado pela própria pesquisadora, seguiu-se uma conversa informal, rápida e individual com cada aluno, na qual foram feitas as seguintes perguntas:

- 1) Você gostaria de participar como sujeito do meu estudo? Porquê?
- 2) Está de acordo de nos encontrarmos para a realização de alguma leitura, escrita de texto ou conversa, fora do horário de aula?

A partir dessas perguntas, 12 de um total de 21 alunos fizeram questão de participar e disseram colaborar no que fosse possível e estivesse ao seu alcance para o aprimoramento deste trabalho. 7 dos alunos restantes disseram que estavam muito envolvidos em outras atividades curriculares e extra-curriculares do colégio, além de estarem se preparando através de grupos de estudos, para o vestibular e o PEIES, e, por isso, não poderiam participar. 2 alunos simplesmente disseram que não queriam participar. A partir dos critérios de seleção mencionados, conversas informais, tradução de textos e frases foi-se delimitando o conjunto dos sujeitos da pesquisa, que, ao final do processo, estava constituído de 4 alunos.

As aulas de língua espanhola eram ministradas pela professora de espanhol do colégio, nas sextas-feiras, das 9h15min às 10h. A disciplina de língua espanhola é, portanto, restrita a um período de aula semanal, com duração de 1hora-aula de 50 minutos. Todas as sextas-feiras, havia também o projeto de literatura “Big Boss” nos 10 minutos finais do terceiro período. Nesse evento, primeiramente ouvia-se uma música (todas as salas de aula tinham caixas de som) que indicava o início do trabalho estendido a todos os alunos do Ensino Médio. Quando acabava a música era então realizado o sorteio de um aluno pela professora de literatura. O aluno sorteado deveria apresentar-se na sala de rádio a fim de ler um texto ou declamar uma poesia que tivesse sido elaborada em sala de aula especificamente de literatura. O aluno que não realizasse a “tarefa” era presenteado com um abacaxi pela professora de literatura.

A aula semanal de língua espanhola se restringia, portanto, a 40 minutos de aula. Esse restrito espaço de tempo justificava a dificuldade da professora em desenvolver os conteúdos programáticos obrigatórios do bimestre. Esse fator levou a pesquisadora a adotar os instrumentos de coleta de dados de tradução, versão e entrevistas, fora do horário de aula, a fim de selecionar os sujeitos da pesquisa. Somente o questionário preliminar foi aplicado em sala de aula, no período da disciplina de espanhol. Isso ocorreu por solicitação da própria pesquisadora, a qual imaginou ser importante que o primeiro contato e explicação do trabalho fosse com todos os alunos e no ambiente da sala de aula.

Conforme já mencionado anteriormente, os textos utilizados na coleta de dados foram extraídos de livros didáticos, e as frases foram adaptadas da Internet. Essa proposta parte da necessidade de se criar um contexto mais real e mais criativo para os sujeitos da pesquisa. Todos os textos eram curtos devido à pouca disponibilidade de tempo dos sujeitos. Além disso, a coleta dos dados não poderia ser uma tarefa exaustiva para eles. A escolha das frases e dos textos a serem traduzidos obedeceu ao critério da presença de heterossemânticos. No primeiro texto, os heterossemânticos apareciam sutilmente. No segundo texto, havia um número um pouco maior deles. Já no último texto, havia muitos heterossemânticos.

Neste capítulo foi delineado o contexto da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados. No próximo capítulo, são discutidas as análises da pesquisa.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção tem por objetivo investigar a interferência da LM na aprendizagem de LE através do contraste entre os heterossemânticos encontrados no português e no espanhol. Para tanto, propõe-se, como procedimentos metodológicos, a análise de: 1) dois textos com versão para o espanhol; 2) um texto traduzido para o português; 3) oito frases traduzidas para o português e 4) uma lista de oito palavras traduzidas para o português.

Pretende-se, a partir desses dados, classificar, por ordem de gravidade os heterossemânticos que foram utilizados incorretamente nas amostras investigadas. Além disso, busca-se também determinar indícios de “homiofobia” na aprendizagem da língua espanhola por falantes nativos do português brasileiro.

Pretende-se correlacionar os dados obtidos por meio do questionário e da entrevista com os dados correspondentes às versões e traduções dos textos produzidas pelos sujeitos. A partir desses procedimentos, busca-se verificar se os heterossemânticos suscitam erros semânticos que interferem na aprendizagem do espanhol ou mesmo se acarretam emudecimento dos aprendizes.

A seguir, são discutidos os resultados da análise dos dados coletados, interpretados a partir das amostras de cada sujeito.

3.1 Dados obtidos a partir das versões e traduções produzidas pelos sujeitos

Busca-se, nesta seção, analisar o uso incorreto dos heterossemânticos em atividades de versão de texto para o espanhol e de tradução de texto para o português. O objetivo de tal procedimento é identificar os heterossemânticos utilizados incorretamente pelos sujeitos que podem ser considerados problemáticos na produção escrita, em termos de compreensão.

A versão de texto em espanhol foi utilizada, nesta pesquisa, com o propósito de verificar com que gravidade os erros são cometidos e se eles interferem ou não na compreensão e, conseqüentemente, na aprendizagem de espanhol como LE.

Primeiramente, realiza-se um levantamento dos heterossemânticos presentes nos textos produzidos pelos sujeitos. Posteriormente, busca-se identificar, dentre esses vocábulos, aqueles utilizados incorretamente nas frases. As construções corretas são ignoradas, visto que, nelas, os heterossemânticos não são considerados empecilhos para a aprendizagem do espanhol como LE. As construções incorretas de cada sujeito são listadas e apresentadas em um quadro comparativo no qual são listados os heterossemânticos da versão para o espanhol e da tradução para o português. Nesse quadro comparativo, o total de heterossemânticos é de 36. Cabe destacar que alguns desses heterossemânticos são repetidos em diferentes frases e contextos. Portanto, os dados serão analisados em um total de 45 palavras. Cabe ressaltar também que somente os substantivos, adjetivos e verbos foram considerados como dados nesta pesquisa, enquanto que palavras pertencentes às demais classes gramaticais foram descartadas.

Após esse levantamento, parte-se para a discussão dos resultados, que será realizada com base na comparação entre os dados desta pesquisa e a literatura prévia pertinente, apresentada no Capítulo 1.

A escolha dos heterossemânticos como categoria de análise para o presente trabalho se deve à crença de que, frequentemente, são mal utilizados pelos alunos nas atividades propostas em sala de aula. Além disso, acredita-se que sejam palavras conhecidas por muitos falantes nativos do português brasileiro aprendizes de espanhol de nível básico, como também pelos alunos que se preparam para as provas do vestibular ou PEIES. Em princípio, pressupõe-se que deva haver uma frequência e gravidade reduzida de emprego incorreto dos heterossemânticos nas produções de Ana e Beatriz, devido ao tempo de estudo da língua espanhola, que é maior do que o dos sujeitos Paulo e Carlos.

Com base nessas questões, cabe ressaltar a importância do aspecto semântico na aprendizagem da LE, já que a grafia por si só não revela se o significado de uma determinada palavra é o mesmo nas duas línguas. Nesta pesquisa, são analisados os heterossemânticos semelhantes ou iguais em termos de forma, mas com significados diferentes em cada um dos dois idiomas.

A seguir, são apresentados os textos, as frases e palavras que constituem os instrumentos de coleta dos dados. As respostas dos sujeitos a esses instrumentos encontram-se na seção dos anexos desta pesquisa.

O sonho do feijão

“Dona Abigail sentou-se na cama, sobressaltada, acordou o marido e disse que havia sonhado que iria faltar feijão. Não era a primeira vez que esta cena ocorria. Dona Abigail consciente de seus afazeres de dona-de-casa vivia constantemente atormentada por pesadelos desse gênero. E de outros gêneros, quase todos alimentícios. Ainda bêbado de sono o marido esticou o braço e apanhou a carteira sobre a mesinha de cabeceira: ‘Quanto é que você quer?’”

Carlos Eduardo Novaes

Figura 1 – Texto utilizado para a versão 1

“A cena que ocupa a tela mostra um depósito de lixo. Crianças imundas disputam detritos com os porcos. Até vacas procuram o que comer. Com sacos às costas, homens e mulheres recolhem as sobras apodrecidas. A câmara passeia entre o lixo e fixa-se num par de botas. Sobe lentamente pelas calças Lee, pela blusa branca. Fixa-se no rosto enojado de Maria Amélia”.

CHEUICHE, Alcy. Ana Sem Terra. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1994. p. 172.

Figura 2 – Texto utilizado para a versão 2

La presunta abuelita

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas. De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada. (...)

Guillermo Alvez de Oliveira e Marília Eulália Alzueta B. Español en Acción – Tareas y Proyectos. p. 156. Ed. Hispania, 2004.

Figura 3 – Texto utilizado para a tradução

1. Lázaro se volvió a acostar, y pasado un cuarto de hora estuvo inmóvil.
2. El entrenador estará alejado del equipo por dos meses.
3. Pues bien, la vida del hombre también se asemeja a la vida de una escoba.
4. El vino de crianza es procedente de uvas de muy buenos aromas y sabores.
5. El berro debe ser utilizado fresco, pues con la desecación pierde mucha de sus propiedades.
6. El sector privado presenta programa para lograr la inclusión digital en Colombia.
7. Los exquisitos regalos expuestos también nos hablan de la delicadeza y del buen gusto.
8. Europa pide un debate antes de acordar con el Mercosur.

Figura 4 – Frases com vocabulário contextualizado

Acostar
Alejado
Escoba
Crianza
Berro
Lograr
Exquisito
Acordar

Figura 5 – Palavras descontextualizadas

Na próxima seção, apresenta-se a análise dos dados coletados junto a cada sujeito da pesquisa. Optou-se por apresentar, primeiramente, a análise dos erros cometidos pelos sujeitos ao empregar os heterossemânticos. Em seguida, apresenta-se uma discussão acerca dessas incorreções, abordando suas conseqüências para a aprendizagem da LE no caso dos sujeitos da pesquisa.

No anexo 21, tem-se o quadro comparativo com as instâncias de uso incorreto dos heterossemânticos retiradas dos textos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa.

3.2 Análise dos heterossemânticos empregados incorretamente

3.2.1 Acordou (port.), acordó (esp.) e acordar (esp.)

Português	Espanhol
Acordou	Despertó
Lembrou	Acordó
Concordar	Acordar

Quadro 1 – Acordar versus despertar

A palavra “acordou” aparece na versão do texto 1, e o vocábulo “acordó” ocorre na tradução do texto. Já a palavra “acordar” aparece na tradução das frases e palavras.

Na atividade de versão, a palavra “acordou” (port.) foi vertida incorretamente para o espanhol como “acordó” pelos quatro sujeitos. O significado correto na versão para o espanhol seria “despertó” (esp.).

Também na atividade de tradução para o português, nenhum dos sujeitos conseguiu traduzir do espanhol para o português. Embora contextualizada na frase “De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita”, a palavra “acordó” (esp.) foi traduzida pelos quatro sujeitos como “acordou”, quando o significado correto seria “lembrou”.

O heterossemântico “acordar” (esp.), que aparece no instrumento de tradução de frases, contextualizado na frase “Europa pide un debate antes de acordar con el Mercosur”, foi traduzido por Paulo como “conversar” (port.). Paulo, levou em consideração a estratégia de contextualização da frase, mas cometeu um erro gramatical. Ele utilizou incorretamente a preposição “con”, pois quem conversa, conversa com alguém e não com alguma coisa.

O sujeito Carlos traduziu esse mesmo heterossemântico como “negociar” (port.), significado mais próximo do contexto em que se encontra. A partir desse exemplo, constata-se que ambos os sujeitos levaram em consideração o contexto da frase, na tentativa de produzir uma frase coerente. Entretanto, isso não se verifica na tradução das palavras, conforme se percebe pelas instâncias coletadas. Paulo, por exemplo, verteu “acordar” (port.) como “acordar” (esp.). Ana e Beatriz traduziram como “lembrar” (port.) para essa palavra nas frases, já nas palavras como “acordar” (port.).

Os exemplos de tradução incorreta mencionados acima mostram que os quatro sujeitos utilizaram inadequadamente os vocábulos em questão, o que compromete sua compreensão do texto. Percebe-se, a partir desses exemplos, que os sujeitos não possuem o conhecimento necessário sobre esses vocábulos, considerados heterossemânticos, para realizar as tarefas propostas.

As inferências incorretas realizadas pelos sujeitos Ana e Beatriz sobre o significado dos vocábulos em questão, parecem indicar um possível estágio de fossilização em relação a essas palavras. Esse tipo de incorreção é freqüente nas frases produzidas por aprendizes com pouco conhecimento sobre a língua espanhola. No entanto, esse não é o caso de ambas as alunas, que estudam espanhol desde o Ensino Fundamental, ou seja, há mais tempo que Paulo e Carlos.

Sem dúvida, os sujeitos realizaram uma comparação lexical entre as palavras do português e do espanhol. Deixaram, porém, de dar atenção ao aspecto semântico, que é crucial para a compreensão de qualquer gênero textual. É provável que os processos de

tradução e versão dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos tenham sido efetuados inconscientemente. Um argumento que pode confirmar essa hipótese é que as palavras “acordou” (port.), “acordó” (esp.) e “acordar” (esp.) tenham sido encontradas pelos sujeitos mais de uma vez nos instrumentos de coleta de dados e em contextos diferentes.

3.2.2 Cena (port.), cena (esp.)

Português	Espanhol
Cena	Escena
Jantar	Cena

Quadro 2 – Cena

O termo “cena” aparece não só na versão dos textos 1 e 2, como também na tradução do texto. Paulo, Ana, Beatriz e Carlos inferiram que o significado de “cena” (port.), no texto 1, fosse “cena” (esp.). No texto 2, Paulo, Ana e Beatriz utilizaram a palavra “cena” (port.) como o correspondente em português para “cena” em espanhol e Carlos como “cena”. Na tradução de texto, os quatro sujeitos traduziram “cena” (esp.), que significa “jantar” (port.), como “cena” (port.).

Note-se que os quatro sujeitos desta pesquisa não percebem a diferença semântica, entre os vocábulos, nem mesmo quando lhes foram apresentados os diferentes textos e contextos em que ocorriam. Como se tem, por exemplo, no texto da versão 1, em que se apresenta a frase “não era a primeira vez que esta cena ocorria”, ou até mesmo na tradução do texto que apresenta a frase “de repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él”.

No segundo texto, Paulo, Ana e Beatriz apresentam a palavra “cena”, que, nesse caso, afeta a compreensão do texto, devido à intervenção do acréscimo da vogal “i”. É importante registrar que a vogal não existe na palavra em espanhol “cena”. Esse acréscimo da vogal “i” é considerado um fenômeno comum e característico de muitos falantes nativos do português brasileiro aprendizes de espanhol que possuam um nível básico de conhecimento da LE. É o que pesquisadores denominam de portunhol, situação em que os aprendizes têm a sensação de estarem se comunicando na LE. Todavia, eles estão realizando, na verdade, uma mistura da LE com a LM, tanto na escrita como na fala.

O que chama a atenção em relação ao heterossemântico “cena” é que Ana e Beatriz apresentam os mesmos erros de Paulo e Carlos, que estudam a língua espanhola há menos tempo do que elas. Desse fato, é possível inferir que Ana e Beatriz não têm consciência do seu erro e que, como acontece com o heterossemântico mencionado no item 1, esse erro é um caso de fossilização.

3.2.3 Criança (port.) e crianza (esp.)

Português	Espanhol
Criança	Niño
Educação, nutrição	Crianza

Quadro 3 – Criança versus crianza

A palavra “criança” aparece na versão de texto 2, e “crianza” aparece na tradução das frases e palavras.

Paulo e Carlos verteram “criança” (port.) como “crianza” (esp.), na versão de texto 2. Aqui, a compreensão é prejudicada, pois essa palavra tem o sentido de “criação, nutrição, período de amamentação”. O contexto da frase não foi levado em consideração e, conseqüentemente, houve falha na tentativa de produzir uma frase coerente. Nesse caso, o vocábulo em espanhol mais adequado para a palavra “criança” (port.) seria “niño” (esp.).

Ana, por sua vez, empregou uma palavra inexistente no espanhol, “tica”, como correspondente ao verter a palavra “criança” (port.), na atividade de versão do texto 2. Ana parece ter obtido essa versão por meio da associação de idéias. Primeiramente, ela associou a palavra “criança” à palavra “chico” (esp.), que significa “menino”. A seguir, substituiu o dígrafo “ch” pela letra “t”, produzindo, então, uma intervenção consonantal na escrita. Essa intervenção consonantal é mais freqüente na oralidade do aprendiz de espanhol falante nativo do português brasileiro, mas menos freqüente na escrita. Por fim, a aluna empregou o gênero feminino, pela associação com “a criança”. Nesse caso, as associações de idéias, realizadas por Ana resultaram em um erro que prejudica a compreensão do texto.

Beatriz, por seu turno, na atividade de versão do texto 2, evidencia um erro considerado grave e não aceitável para um aluno que esteja em um nível intermediário de aprendizagem de espanhol, que é o seu caso. Ela desconsiderou uma regra básica no espanhol,

que é a inexistência da letra “ç” no alfabeto desse idioma. Normalmente, as palavras escritas no português com “ç” são grafadas em espanhol com “z” ou “s”. É possível pressupor que Beatriz tenha sido descuidada no momento da realização dessa atividade, já que, conforme afirmamos anteriormente, é pouco provável que desconheça essa regra, por se tratar de uma questão retomada em nível intermediário de aprendizagem.

Na atividade de tradução das frases, a palavra “crianza” (esp.) foi traduzida por Ana e Beatriz como “criança” (port.), enquanto Paulo a traduziu como “pequeno”, e Carlos, por sua vez, deixou em branco o espaço reservado para essa palavra na frase. Na atividade de tradução das palavras, os quatro sujeitos raduziram “crianza” (esp.) como “criança” (port.).

Percebe-se que, “criança” (port.) e “crianza” (esp.), são consideradas pelos quatro sujeitos, principalmente Ana e Beatriz, como sinônimos nos dois idiomas, tanto em termos morfológicos quanto semânticos, ainda que contextualizadas no texto da versão 2 “crianças imundas disputam detritos com os porcos” e na frase “el vino de crianza es procedente de uvas de muy buenos aromas e sabores”.

3.2.4 Berro (esp.)

Português	Espanhol
Agrião	Berro

Quadro 4 – Berro

A palavra “berro” (esp.) aparece nas traduções de texto, das frases e das palavras. Nesses três instrumentos de coleta, o sujeito Paulo traduziu a palavra “berro” (esp.) como “grito” (port.), enquanto Carlos a traduziu, no texto e nas frases, como “salada” (port.). Embora Carlos soubesse que “berro” (esp.) era uma verdura, não lembrava qual exatamente e, então, preferiu generalizar. É possível que Carlos tenha conhecimento do significado dessa palavra, mas, talvez por desatenção ou até mesmo por esquecimento, ele não ativou esse conhecimento no momento da tradução. Já na tradução das palavras, Carlos traduziu corretamente essa palavra.

No caso de Paulo, fica evidente uma interpretação incorreta do sentido do heteressemântico “berro” (esp.) no seguinte fragmento do texto: “(...) se dedicó a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso”, como também na frase “El berro

debe ser utilizado fresco, pues con la disecación pierde mucha de sus propiedades”. Ele traduziu “berro” (esp.) como “berro” (port.). A interpretação equivocada de Paulo permite afirmar que ele desconhece o significado correto do referido vocábulo, que é “agrião” (port.). Constatou-se, também, que não houve por parte desse sujeito, tentativas de lançar mão do cotexto que circundava a palavra a fim de chegar ao significado correto. Paulo preferiu realizar uma equivalência de sentido com a palavra “berro” (port.), em vez de buscar outras alternativas para uma melhor contextualização do heterossemântico no texto.

3.2.5 Costas (port.) e espalda (esp.)

Português	Espanhol
Costas	Espalda

Quadro 5 – Costas

O termo “costas” aparece na versão do texto 2, e “espalda” na tradução de texto. Nas amostras investigadas, Paulo, Carlos, Ana e Beatriz empregaram de modo incorreto as palavras “costas” (port.) e “espalda” (esp.). No texto 2, os quatro sujeitos, equivocadamente, verteram o vocábulo “costas” (port.) como “cuestas” (esp.). Na realidade, “costas” (port.) deve ser vertido, nesse caso como “espaldas” (esp.).

No instrumento da tradução do texto, os quatro sujeitos traduziram erroneamente a palavra “espalda” (esp.) como “espada” (port.). O significado correto seria “costas” (port.).

A palavra “cuestas” (esp.) como versão para “costas”, empregada pelos quatro sujeitos, revela a substituição da vogal “o” por “ue”. Essa transformação da vogal em ditongo decorre da crença instituída pelo brasileiro aprendiz de espanhol de que as palavras na língua espanhola devem apresentar ditongação. São criadas, assim, palavras inexistentes na LE.

A partir das amostras investigadas, é possível perceber que os equívocos cometidos pelos sujeitos nas traduções e versões dos heterossemânticos, provocam problemas de interpretação dos textos, como pode ser constatado, por exemplo, no seguinte trecho de versão do texto 2: “com sacos às costas, homens e mulheres recolhem as sobras apodrecidas”, bem como na frase “cuando se acercó vio un oso de espalda”, trecho de um dos textos a serem traduzidos pelos sujeitos da pesquisa.

3.2.6 Estofado (esp.)

Português	Espanhol
Ensopado, refogado	Estofado

Quadro 6 – Estofado

A palavra “estofado” aparece na tradução de texto, nas seguintes frases: “Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas” e “El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada”.

Aqui, na primeira frase em que a palavra “estofado” (esp.) aparece, Ana e Carlos a traduziram como “estofado” (port.). Beatriz, por seu turno, traduziu o mesmo vocábulo, em ambas as frases, como “sofá” (port.). Paulo o traduziu como “estofado” (port.) na primeira frase e “estocado” (port.) na segunda.

Nenhum dos sujeitos conseguiu atribuir o sentido correto para essa palavra, o qual seria “ensopado”, “refogado” (port.). Conforme declaração de Beatriz, em sua entrevista, uma das prováveis causas para o equívoco, nesse caso, é o fato desse heterossemântico não ser muito recorrente nos textos aos quais os sujeitos têm acesso em sala de aula. Segundo a aluna, ela não tinha noção de seu significado, o que comprova a hipótese do desconhecimento e, conseqüentemente, do despreparo da aluna para lidar com esse heterossemântico. Constatou-se também que os sujeitos da pesquisa não se preocuparam em utilizar estratégias de contextualização em ambas as frases do texto, realizaram apenas equivalência em termos de forma entre as palavras da LM e da LE.

3.2.7 Oso (esp.)

Português	Espanhol
Urso	Oso

Quadro 7 – Oso

A palavra “oso” (esp.) aparece no instrumento de tradução de textos e significa “urso” (port.). Dos quatro sujeitos da pesquisa, somente Paulo traduziu incorretamente o significado

de “oso” (esp.) como “osso” (port.). Ao cometer esse erro, Paulo incorreu numa falha considerada grave, pois desconsiderou uma regra básica em espanhol, a inexistência do duplo “s”, isto é, “ss”. Normalmente, as palavras escritas em português com “ss” são grafadas em espanhol com apenas um “s”. Cabe ressaltar que as consoantes não se dobram nesse idioma, salvo as letras “c”, “n” e “r”.

Levando em consideração que a palavra “oso” (esp.) é mais recorrente nos textos trabalhados em aula, é possível considerar que o erro de Paulo se deve a uma falta de atenção ou à despreocupação com a coerência textual ao fazer a tradução. Embora a palavra aparecesse em frases e contextos diferentes, como em “cuando se acercó vio un oso de espalda” e no fragmento da frase “se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció (...)”, não houve preocupação por parte do sujeito com o sentido produzido a partir da tradução.

3.2.8 Alejado (esp.)

Português	Espanhol
Afastado, distanciado	Alejado

Quadro 8 – Alejado

O termo “alejado” (esp.) é recorrente na tradução das frases e palavras. No instrumento de coleta de dados das frases, Ana inferiu o termo “aleijado” (port.), Beatriz “ajeitado” (port.) e Carlos “lesado” (port.). Já no instrumento de coleta de dados, baseado nas palavras, os quatro sujeitos traduziram “alejado” (esp.) como “aleijado” (port.).

A tradução do espanhol para o português da palavra “alejado”, inferida pelos três sujeitos como “aleijado”, “ajeitado” e “lesado”, é considerada inadequada para a frase, afetando, dessa forma, a compreensão do enunciado. Esse termo é traduzido para o português como “afastado”, “distanciado”, a partir da inferência de seu contexto, como se verifica na frase “el entrenador estará alejado del equipo por dos meses.”

Percebe-se que, nesse caso, os sujeitos deixaram de utilizar estratégias de compreensão que, por sua vez, possibilitassem a construção da coerência da frase. Carlos elegeu os vocábulos “lesado” (port.) no instrumento das frases e “aleijado” (port.) no das palavras para significar “alejado” (esp.); Beatriz, ao utilizar, respectivamente, “ajeitado”

(port.) e “aleijado” (port.), evidencia a tentativa de construir uma frase coerente, mesmo desconhecendo o significado correto desse vocábulo.

A inferência incorreta do vocábulo “aleijado” (port.) para “alejado”, por parte dos quatro sujeitos, deve-se, possivelmente, ao fator da descontextualização na ocasião da tradução das palavras.

3.2.9 Escoba (esp.)

Português	Espanhol
Vassoura	Escoba

Quadro 9 – Escoba

A palavra “escoba” (esp.) encontra-se na tradução das frases e palavras. A partir da observação desses instrumentos de coleta de dados, verificou-se que os quatro sujeitos a traduziram como “escova” (port.), sem atingir, portanto, o sentido correto da palavra, que é “vassoura” (port.).

No tocante à utilização desse heterossemântico, percebe-se que os sujeitos realizaram uma substituição ortográfica de “b” por “v”, troca essa que é freqüente na escrita e na fala de brasileiros, falantes nativos de português, aprendizes de espanhol, em todos os níveis. Em adição, não há uma diferença de pronúncia marcante entre as consoantes ‘b’ e ‘v’, já que, em espanhol, ambas são faladas quase da mesma maneira, o que, conseqüentemente, leva os aprendizes brasileiros a pronunciá-las da mesma forma. Fonologicamente, as letras “b” e “v” transcrevem a consoante bilabial /b/ em espanhol. Nessa perspectiva, a acepção atribuída pelos sujeitos para a palavra “escoba” (esp.) evidencia uma interferência ortográfica decorrente da incorreta equivalência na pronúncia.

Alguns casos são decorrentes de fossilização, como ocorre com Ana e Beatriz, uma vez que possuem maior tempo de estudo em relação a Paulo e Carlos. O erro na utilização dos heterossemânticos pode também ser considerado como um descuido dos alunos, já que eles não estão aptos para perceber a diferença na forma e no significado dos vocábulos, como é possível verificar na frase: “pues bien, la vida del hombre también se asemeja a la vida de una escoba”. Nessa exemplificação, os sujeitos consideram, que “escoba” (esp.) possa ser traduzida como “escova” (port.) e que ambas as palavras possuem forma e sentido equivalentes.

3.2.10 Acostar (esp.)

Português	Espanhol
Deitar	Acostar

Quadro 10 – Acostar

A palavra “acostar” (esp.) aparece no instrumento da tradução das frases e palavras. A partir da análise das amostras investigadas, pode-se verificar que os quatro sujeitos traduziram “acostar” (esp.) como “encostar” (port.), sem que pudessem atingir, seu significado correto, que é “deitar” (port.).

No que se refere a esse heterossemântico, verifica-se que os sujeitos adicionaram o prefixo “en” à palavra “costar”, formando, assim, uma palavra inexistente no espanhol. Nesse processo de formação de palavra, registra-se a ocorrência da estratégia de criação vocabular, o que permite inferir que esses sujeitos não possuem conhecimento semântico nem pragmático acerca da palavra “acostar” (esp.). Essa inadequação lexical implica uma interpretação também incorreta por parte do leitor, o que pode ser depreendido a partir da frase “Lázaro se volvió a acostar, y pasado un cuarto de hora estuvo inmóvil”.

3.2.11 Bêbado (port.)

Português	Espanhol
Bêbado	Aturdido, perturbado, embriagado

Quadro 11 – Bêbado

O vocábulo “bêbado” (port.) aparece no texto da versão 1 e o seu significado foi inferido incorretamente por Paulo e Beatriz como “tonto” (esp.); Carlos, por sua vez, optou pela versão “bébado” (esp.). Entretanto, Paulo e Beatriz, além de realizar uma alteração gramatical da palavra “tonto” (esp.), de substantivo para adjetivo, entre os dois idiomas, também fizeram uma inadequação semântica, não inferindo o significado correto, que é “aturdido”, “perturbado” ou até mesmo “embriagado”. Embora a frase “ainda bêbado de sono

o marido esticou o braço e apanhou a carteira sobre a mesinha da cabeceira” induza o sujeito a inferir “tonto” (esp.), esse significado estaria equivocado, pois “tonto” (esp.) é “bobo”, “idiota” (port.), significado que não se adequa, portanto, à frase acima citada.

No que se refere à palavra “bébado”, traduzida por Carlos, a presença do acento agudo na vogal “e”, utilizado incorretamente por esse sujeito, pode ser tomada como uma probabilidade de interferência fonológica. A ocorrência da pronúncia incorreta das vogais, no espanhol, é considerada por pesquisadores como uma característica comum entre os brasileiros aprendizes de espanhol. Esse fato ocorre devido à diferença de traços fonológicos entre algumas vogais do português e do espanhol. Fonologicamente, as vogais em espanhol são cinco: /i/, /e/, /a/, /o/, /u/. Já no português do Brasil são sete: /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/.

Devido ao maior número de vogais abertas, fechadas e semi-abertas do português é que normalmente o aprendiz comete o erro. Entretanto, no caso de Carlos, ocorreu uma inversão das regras fonológicas entre o espanhol e o português, uma vez que ele transpôs, equivocadamente, a vogal /e/ fechada do espanhol para a vogal /ɛ/ do português, originando a palavra “bébado” (esp.). Dessa forma, o aluno considerou a mesma regra tanto para o nível fonológico, quanto para o ortográfico, formando, com isso, uma palavra inexistente no espanhol. Pode-se inferir que, nesse caso, o sujeito Carlos utilizou o portunhol para escrever “bébado”.

3.2.12 Tela (port.)

Português	Espanhol
Tela	Pantalla

Quadro 12 – Tela

O vocábulo “tela” (port.) aparece no texto da versão 2 e foi inferido inadequadamente pelos quatro sujeitos como “tela” (esp.), o que acaba por evidenciar que para eles, tanto a forma quanto o significado é o mesmo.

Não obstante, na frase da versão do texto 2, a saber, “a cena que ocupa a tela mostra um depósito de lixo” verifica-se a inadequação da palavra “tela” (port.), pois ela leva o leitor a uma interpretação incorreta da frase, uma vez que “tela” (esp.) significa “tecido”, “quadro (pintura)” (port.) e “tela” (port.) é “pantalla” (esp.).

3.2.13 Enojado (port.)

Português	Espanhol
Enojado	Nauseado

Quadro 13 – Enojado

A palavra “enojado” (port.) encontra-se no texto da versão 2. Com relação a essa palavra, Paulo e Ana optaram por “enojado” (esp.) como seria a melhor versão para o vocábulo “enojado” (port.). De acordo com Beatriz, a versão seria “anojado” (esp.) e, segundo Carlos, “enjoado” (esp.) seria a melhor versão para “enojado” (port.).

Nota-se que nenhum dos quatro sujeitos empregou a acepção correta, que é “nauseado” (esp.). Ana e Paulo mantiveram a mesma palavra nas duas línguas, o que provoca confusão no momento da interpretação em função do vocábulo “irritado, zangado” que inferiram em espanhol. Já Beatriz fez uma substituição vocálica do “e” por “a”, mantendo o restante da palavra igual, o que produz um significado inexistente em ambos os idiomas. Carlos cometeu um erro grave ao utilizar a palavra “enjoado” (esp.), na medida em que não realizou a versão do português para o espanhol como deveria fazê-lo. Dessa forma, o significado do termo produzido pelo sujeito é inexistente no idioma espanhol.

Percebe-se que Ana e Carlos não utilizaram estratégias para chegar à palavra “enojado” (port.). No caso desse heterossemântico, a presença de uma inadequação semântica pode causar problemas de compreensão do texto, como pode-se verificar a partir da frase “fixa-se no rosto enojado de Maria Amélia”.

3.2.14 Presunta (esp.)

Português	Espanhol
Presumida	Presunta

Quadro 14 – Presunta

No tocante a essa palavra, Carlos empregou inadequadamente o significado “presunta” (port.). Beatriz traduziu esse vocábulo como “apressada” (port.), e Paulo deixou em branco o espaço reservado para a tradução.

Carlos, equivocadamente, realizou com a palavra “presunta” uma equivalência tanto ortográfica quanto contextual entre os dois idiomas. Em espanhol, “presunta” significa “aquilo que se supõe, que é presumível”.

No que se refere ao vocábulo “apressada” (port.), inferido incorretamente por Beatriz, resultou em prejuízo na compreensão do texto.

3.2.15 Pimpollos (esp.)

Português	Espanhol
Botão de rosa, broto	Pimpollos

Quadro 15 – Pimpollos

O termo “pimpollos” (esp.) aparece na tradução do texto; Paulo e Carlos o traduziram como “pimpolhos” (port.). Note-se, na exemplificação desse vocábulo, que ambos os sujeitos somente substituíram o “ll” por “lh”, deixando o restante da palavra ortograficamente igual. A estratégia aqui utilizada pode ser entendida como resultado da influência da pronúncia da professora de espanhol, cuja variação do som “ll” em espanhol assemelha-se com o “lh” do português. Com isso, os aprendizes inferem que, se ambas as pronúncias são iguais, conseqüentemente, a ortografia também deva ser. Nesse caso, o significado da palavra está incorreto e causa problemas de coerência textual.

Beatriz e Ana atribuíram à palavra “pimpollos” (esp.) traduções incorretas. Para Beatriz, a tradução realizada é “pirilampos” (port.), enquanto que, para Ana, “pintinhos” (port.).

A palavra “pimpollos” (esp.), isoladamente, pode levar o aprendiz de espanhol ao erro na ocasião da tradução devido à semelhança gráfica existente entre o português e o espanhol. Porém, levando-se em consideração o contexto no qual a palavra está inserida, o erro pode ser minimizado ou, até mesmo, não evidenciado, como se observa na frase “pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos”.

O heterossemântico “pimpollos” (esp.) pode ser considerado pelos brasileiros aprendizes de espanhol como uma “armadilha” do texto. Tal aceção é recorrente, já que nem pelo contexto é possível obter o seu significado, que é “botão de rosa, broto” (port.).

3.2.16 Rojos (esp.)

Português	Espanhol
Vermelhos	Rojos

Quadro 16 – Rojos

No texto de tradução evidencia-se também o vocábulo “rojos” (esp.). Com relação a esse termo, Paulo e Carlos optaram pela tradução “roxos” (port.), ao invés de “vermelhos” (port.), significado correto. Ainda que o vocábulo esteja contextualizado em uma frase, qual seja, “pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos”, aos dois sujeitos não foi possível inferir o significado correto.

Percebe-se, todavia, que os dois sujeitos são induzidos ao erro pela aparente semelhança ortográfica existente entre os dois vocábulos. Os alunos realizaram, uma alteração da consoante “j” para “x”, o que ocorre, possivelmente, por interferência fonológica, já que é fato comum o brasileiro aprendiz de espanhol considerar ambas as letras como se fosse uma só.

3.2.17 Carpa (esp.)

Português	Espanhol
Barraca	Carpa

Quadro 17 – Carpa

A palavra “carpa” (esp.) encontra-se no texto da tradução e, no tocante a esse vocábulo, os quatro sujeitos efetuaram a tradução como “carpa” (port.), caso em que a tradução incorreta da palavra afeta a compreensão do texto. O significado de “carpa” (esp.) é “barraca” (port.), mas foi compreendido pelos quatro sujeitos como “um tipo de peixe”

(port.). Ana e Beatriz parecem desconhecer a palavra “carpa” (esp.), embora o tempo de estudo da língua espanhola tenha sido maior do que o de Carlos e Paulo.

Note-se que os quatro sujeitos traduziram a palavra realizando uma equivalência ortográfica e não de sentido. Isso talvez tenha acontecido em função da crença, por parte de brasileiros aprendizes de espanhol, de que há semelhanças tanto na forma quanto no sentido das palavras em ambos os idiomas, o que, por sua vez, pode levar ao julgamento (errôneo) de que o espanhol seja uma língua fácil.

3.2.18 Latir (esp.)

Português	Espanhol
Pulsar, bater	Latir

Quadro 18 – Latir

A palavra “latir” (esp.) é recorrente na tradução do texto. A partir das amostras investigadas, verificou-se que Paulo, Carlos e Beatriz traduziram a palavra “latir” (esp.) como “latir” (port.). Percebe-se, a partir dessa exemplificação, que os sujeitos não levaram em consideração o contexto ao realizar a tradução, pois coração não late, mas pulsa, bate. Isso é exemplificado a partir do texto, quando se registra a frase “El corazón le empezó a latir muy fuerte”.

Na concepção desses sujeitos, não há diferença entre as palavras, ou seja, há equivalência tanto de forma quanto de sentido na palavra “latir” (esp.) e “latir” (port.), o que acaba por ocasionar problemas de compreensão textual.

3.2.19 Sitio (esp.)

Português	Espanhol
Lugar	Sitio

Quadro 19 – Sitio

No texto de tradução registra-se o vocábulo “sitio” (esp.), termo que foi traduzido incorretamente pelos quatro sujeitos como “sitio” (port.).

A palavra “sitio” (esp.) é geralmente empregada no sentido de “local”, “lugar” (port.). Interessante ressaltar que esse vocábulo é, freqüentemente, traduzido erroneamente, por brasileiros aprendizes de espanhol, já que os aprendizes não raro efetuam deduções por equivalência entre o espanhol e o português, tanto em relação à forma quanto ao significado, ocasionando, com isso, problemas de compreensão textual.

Nem mesmo a contextualização da palavra foi suficiente para que os sujeitos pudessem inferir a acepção correta de “sitio”: “buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró”.

3.2.20 Pastel (esp.)

Português	Espanhol
Torta	Pastel

Quadro 20 – Pastel

No texto de tradução também se apresenta a palavra “pastel” (esp.), que é traduzida inadequadamente por Paulo, Carlos e Ana como “pastel” (port.). Já Beatriz assimilou esse vocábulo à “empada” (port.). Percebe-se que, dessa forma, que nenhum sujeito realizou a tradução correta da palavra, que é “torta” (port.). É possível depreender, a partir do fragmento da frase “(...) se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso”, que o aprendiz que desconhece o significado de “pastel” (esp.) pode ser induzido ao erro, o que não é o caso dos sujeitos desta pesquisa, já que essa palavra é de uso corrente nos textos de espanhol utilizados em sala de aula.

Paulo, Carlos e Ana cometeram um erro considerado comum entre os brasileiros aprendizes de espanhol, ou seja, efetuaram a equivalência entre as palavras dos dois idiomas, ocasionando, com isso, uma incoerência de sentido e problematizando a compreensão do texto.

3.2.21 Bolso (esp.)

Português	Espanhol
Bolsa	Bolso

Quadro 21 – Bolso

No texto de tradução aparece a palavra “bolso” (esp.), vocábulo que os quatro sujeitos traduziram como “bolso” (port.).

A expectativa era a de que Ana e Beatriz, sujeitos que possuem um maior tempo de estudo do espanhol do que Carlos e Paulo, não cometessem esse equívoco. Contudo, torna-se viável a explicação de que as referidas participantes tenham fossilizado essa palavra e que, possivelmente, Carlos e Paulo também se encontrem nesse estágio.

Essa afirmativa pode ser respaldada pelo fato de que a palavra “bolso” (esp.) é de uso freqüente nas mais variadas tipologias textuais de espanhol. Talvez a indução dos sujeitos pela palavra “bolsa” (port.) ocorra pela sua semelhança ortográfica com “bolso” (esp.), o que, por sua vez, “permitiu” aos alunos desconsiderar o contexto da frase no texto. Isso pode ser observado neste fragmento “(...) para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso”.

A partir da exemplificação acima exposta, pode-se perceber que os quatro sujeitos desconhecem o significado do vocábulo “bolso” (esp.), que é “bolsa” (port.) optam, assim, por somente realizar uma equivalência de forma e de sentido.

3.2.22 Ciruelas (esp.)

Português	Espanhol
Ameixas	Ciruelas

Quadro 21 – Ciruelas

No texto de tradução registra-se o termo “ciruelas” (esp.), vocábulo traduzido incorretamente pelos quatro sujeitos. Paulo traduziu-o como “cuecas” (port.); Beatriz, como “cebolas” (port.); Carlos, como “ceroulas” (port.) e Ana, “ciroulas” (port.).

Verifica-se, a partir da frase “empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas”, que Paulo usou a estratégia de aparente semelhança de significado entre o português e o espanhol a fim de traduzir o termo proposto. Carlos, por sua vez, optou pela mesma estratégia, ou seja, associou “ciruelas” com a peça do vestuário masculino, “cuecas”, além de adotar o critério da semelhança ortográfica, realizando uma inversão de vogais. Beatriz traduziu o termo de maneira incorreta tanto em termos de forma quanto de significado. Porém, em uma tentativa de acerto, levou em consideração a contextualização do texto,

traduzindo o vocábulo como “cebolas”. Já Ana produziu uma palavra inexistente na língua portuguesa, “ciroulas”.

Portanto, nenhum dos sujeitos traduziu a palavra “ciruelas” (esp.) cujo significado é “ameixas” (port.), corretamente. A inadequação das inferências produzidas pelos sujeitos afeta a compreensão do texto.

3.2.23 Pelado (esp.)

Português	Espanhol
Careca, sem cabelo	Pelado

Quadro 23 – Pelado

O vocábulo “pelado” (esp.) aparece na tradução de texto e foi inferido pelos quatro sujeitos como “pelado” (port.). “Pelado” (esp.) significa, na verdade, “careca”, “sem cabelo” (port.). Essa discrepância de significado do vocábulo entre o português e o espanhol afeta a compreensão do texto, já que acaba por descontextualizá-lo, proporcionando sentidos muito diferenciados e incorretos.

Percebe-se, nesse caso, que a indução de significado, por parte dos sujeitos, está baseada na semelhança ortográfica existente entre as duas palavras, conforme fica evidente no fragmento da frase “de repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo (...)”.

3.2.24 Saco (esp.)

Português	Espanhol
Casaco	Saco

Quadro 24 – Saco

No texto da tradução aparece a palavra “saco” (esp.), a qual, Beatriz, Ana e Carlos traduziram como “saco” (port.). Já Paulo registrou esse mesmo vocábulo como “sacola” (port.). Assim, nenhum dos quatro sujeitos traduziu corretamente a essa palavra. Pode-se afirmar que o contexto não foi levado em consideração pelos sujeitos ao realizar a tradução de

“saco” (esp.), cujo significado, na realidade, é “casaco” (port.). Essa constatação pode ser observada a partir da seguinte frase “de repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él”.

Possivelmente, nesse caso, tenha ocorrido uma indução de significado devido à semelhança ortográfica existente entre a palavra “saco”, existente tanto no português quanto no espanhol. Novamente, a compreensão do texto é afetada e prejudicada.

3.2.25 Polvo (esp.)

Português	Espanhol
Pó	Polvo

Quadro 25 – Polvo

O texto da tradução apresenta a palavra “polvo” (esp.) Nesse caso, somente Paulo traduziu-a inadequadamente como “polvo” (port.).

Paulo não levou em consideração o contexto ao realizar a tradução, como é possível verificar a partir da frase “de repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él”. Essa descontextualização da palavra no momento da tradução afeta a compreensão do texto, prejudicando seu verdadeiro sentido.

Pressupõe-se que Paulo desconheça o significado correto da palavra “polvo” (esp.), que é “pó” (port.). A situação também permite registrar a ocorrência de uma indução de significado por semelhança ortográfica existente, no caso da palavra “polvo”, no português e no espanhol.

3.2.26 Salada (esp.)

Português	Espanhol
Salgada	Salada

Quadro 26 – Salada

A palavra “salada” (esp.) é recorrente na tradução do texto e foi traduzida por Ana, Paulo e Beatriz como “salada” (port.). Nesse caso, os sujeitos realizaram uma equivalência ortográfica, desconsiderando o contexto da frase. Importante registrar, todavia, que o sujeito deve analisar cuidadosamente a situação da frase no momento da tradução, já que o vocábulo pode induzir o sujeito a efetuar uma inferência incorreta de tradução, como é possível perceber no fragmento “el señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco saladada(...)”.

Já Carlos traduziu o vocábulo como “sem graça”, “sem gosto” (port.), ou seja, em uma tentativa de adequação do sentido do vocábulo na frase, desconsiderou sua forma ortográfica e optou pela sua contextualização.

Nenhum dos quatro sujeitos traduziu corretamente a palavra “salada” (esp.), que significa “salgada” (port.), o que permite afirmar que os quatro sujeitos parecem desconhecer o significado correto desse vocábulo.

3.2.27 Enderezó (esp.)

Português	Espanhol
Endireitou	Enderezó

Quadro 27 – Enderezó

No texto da tradução também se evidencia a palavra “enderezó” (esp.), palavra essa que foi traduzida incorretamente pelos sujeitos Paulo e Carlos. Paulo a traduziu como “adiantou” (port.), enquanto Carlos a traduziu como “endereço” (port.).

No caso de Paulo, o emprego da palavra “adiantou” (port.) demonstra uma tentativa de contextualizar a frase no texto. Carlos, por sua vez, substituiu a letra “z” por “ç”. Além da utilização da estratégia de substituição das consoantes, Carlos alterou a classe gramatical da palavra de verbo para substantivo. Nesse caso, ocorreu uma inferência ortográfica e não de significado.

Nenhum dos dois sujeitos traduziu o vocábulo “enderezó” (esp.) corretamente, ou seja, como “endireitou”, “empinou” ou outro sinônimo adequado à frase de acordo com seu contexto, como se observa “el hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada”.

3.2.28 Mareada (esp.)

Português	Espanhol
Enjoada	Mareada

Quadro 28 – Mareada

No instrumento do texto de tradução aparece a palavra “mareada” (esp.) na seguinte frase: “el hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada”.

Nesse caso, os quatro sujeitos a traduziram incorretamente. Paulo a traduziu como “amarelada” (port.), Ana, como “amarrada” (port.), Carlos, como “atordoada” (port.) e Beatriz, como “tonta” (port.). Nenhum dos sujeitos inferiu o significado correto da palavra “mareada” (esp.), que é “enjoada” (port.).

O erro na tradução da palavra pode ser explicado a partir do fato de que os sujeitos desconhecem o vocábulo em questão. Além disso, os alunos também não levaram em consideração o contexto da frase, no momento da tradução, prejudicando a compreensão do texto.

3.2.29 Lograr (esp.)

Português	Espanhol
Conseguir, obter	Lograr

Quadro 29 – Lograr

No instrumento de coleta de dados, baseado na tradução das frases e palavras, encontra-se a palavra “lograr” (esp.). Ana a traduziu como “incluir” (port.) na frase.

Já no instrumento de coleta baseado em palavras, Carlos traduziu o verbo “lograr” (esp.) como “passar alguém para trás”, “lograr”, enquanto Paulo o traduziu como “passar a perna”, “lograr” (port.). O significado correto da palavra “lograr” (esp.) é “conseguir”, obter (port.). Aqui, se registra a ocorrência de uma indução de significado devido à semelhança ortográfica entre o português e o espanhol, na palavra “lograr”.

Os sujeitos, dessa forma, demonstram equívocos na tradução da palavra, contrariando, portanto, a expectativa prévia de que frases contextualizadas podem oferecer ao aluno um grau de facilidade maior, no sentido de que permitem amplas estratégias de tradução.

3.3 Sujeitos

3.3.1 Paulo

A partir da análise dos dados, verificou-se que Paulo é o sujeito com maior incidência de emprego incorreto dos heterossemânticos. Num total de 45 palavras, empregou 40 incorretamente e somente 5 corretamente.

Com base nesses dados, uma justificativa para o número significativo de erros seria a questão do tempo de contato com a língua espanhola, que, no caso de Paulo, é menor do que os outros três sujeitos pesquisados. Nesse sentido, a insegurança e o despreparo em relação à língua-alvo seriam explicáveis.

No instrumento do questionário preliminar, Paulo afirma que os vocábulos desconhecidos por ele impedem seu entendimento de um texto. Em relação à leitura e à escrita, esse sujeito ressalta que considera positiva a semelhança entre o espanhol e o português. Segundo ele, essa semelhança é o único aspecto facilitador para falantes do português na aprendizagem do espanhol. Isso ficou comprovado em seu depoimento, no instrumento da entrevista, na qual menciona que, no texto de tradução, havia muitas palavras que o confundiram e outras que nunca tinha visto.

O cansaço foi um aspecto ressaltado por Paulo como um dos fatores que propiciaram a ocorrência de seus inúmeros erros nos textos. O sujeito salienta, contudo, que, durante a aplicação do instrumento de coleta de dados baseado nas frases, estava menos cansado. De acordo com Paulo, deixar a classificação das classes gramaticais das palavras em um segundo plano, durante a aplicação dos instrumentos das frases ou das palavras, é um fator positivo. Sua argumentação baseia-se no fato de que estudar através de vocabulário é melhor, pois o aluno tem somente uma escolha: saber ou não a palavra, eliminando o que denomina de “enrolação”. Paulo considerou como melhor atividade de coleta, primeiramente, o instrumento das frases e, posteriormente, o das palavras. O aluno avaliou como difíceis o primeiro e o segundo instrumentos. O terceiro foi definido por ele como “sem pé nem cabeça”, e o quarto como “light”.

O esforço de Paulo em compreender o texto de tradução foi extremo. Em muitos momentos dessa atividade, parecia inquieto e nervoso e, comunicava-se oralmente com os colegas a fim de debater sobre as palavras que não compreendia. A insegurança fez com que Paulo apagasse algumas vezes as suas respostas, que, segundo ele, estariam erradas. Ele mencionou, ainda, que nesses “momentos”, o dicionário é uma ferramenta indispensável.

Entretanto, a partir das amostras investigadas, é possível perceber que não houve, por parte do sujeito envolvido no estudo, um esforço contínuo no sentido de buscar estratégias eficazes para que as palavras não fossem mal interpretadas.

3.3.2 Carlos

A partir da análise dos dados, verificou-se que Carlos é o segundo sujeito com maior incidência de emprego incorreto dos heterossemânticos. Num total de 45 palavras, empregou 37 incorretamente e somente 8 corretamente.

Com base nessas informações, uma razão para o expressivo número de erros cometidos pelo sujeito, seria a questão do tempo de contato com a língua espanhola, que no caso de Carlos, é menor do que os sujeitos Ana e Beatriz. Partindo-se dessa hipótese, o seu desconhecimento das muitas palavras presentes nos instrumentos de coleta de dados, é justificado.

Outra hipótese diz respeito à dedicação ao estudo da língua espanhola. Carlos afirma dar mais atenção e prioridade a outras disciplinas que, segundo ele, no momento, necessitam de mais atenção devido às provas do colégio, do PEIES e do vestibular.

No instrumento questionário, Carlos menciona não gostar da disciplina de espanhol. No entanto, atribui a ela uma considerável importância quanto à sua aprendizagem. O fato de “não gostar” é explicado por Carlos devido à existência de palavras semelhantes entre o português e o espanhol que, segundo ele, “induzem o aluno ao erro” e, propiciam armadilhas em que ele normalmente cai. Para Carlos, o conhecimento da língua espanhola baseia-se na “dedução literal de textos”. Ele também afirma ter bastante dificuldade com os falsos cognatos.

Esse aspecto foi comprovado a partir dos dados analisados nos quais se verifica um significativo número de inadequações no uso dos heterossemânticos, o que afeta a compreensão do texto. Carlos salienta ser cuidadoso e atencioso no que se refere aos falsos cognatos, que, segundo ele, são obstáculos na interpretação de textos. Entretanto nas amostras investigadas, Carlos demonstrou descuido e, em muitos casos, despreocupação com o significado correto dos heterossemânticos presentes no texto.

No instrumento questionário, Carlos afirma realizar deduções lógicas quanto ao significado das palavras, o que ficou comprovado em sua produção textual. Além das deduções para o significado das palavras que desconhecia, o sujeito realizou equivalências de sentido na tradução e versão dos textos.

Embora inicialmente tenha afirmado que o espanhol é uma língua fácil, posteriormente estava convicto de que o espanhol é uma língua difícil e que precisa de dedicação tanto quanto outras disciplinas.

Pode-se inferir que o objetivo e o interesse do aprendiz pelo estudo da língua espanhola é um fator individual e relevante no processo de aprendizagem, já que pode contribuir ou, como no caso de Carlos, representar um obstáculo à aprendizagem da LE.

3.3.3 Beatriz

A partir da análise dos dados, verificou-se que Beatriz é o terceiro sujeito com maior incidência de emprego incorreto dos heterossemânticos. Num total de 45 palavras, empregou 32 incorretamente e somente 13 corretamente.

Um dos motivos para o expressivo número de erros cometidos por Beatriz seria a pouca atenção dispensada por ela aos instrumentos de coleta de dados. Outra hipótese é que tenha fossilizado algumas palavras e seus respectivos significados.

No instrumento questionário, Beatriz menciona, como elementos que dificultam a aprendizagem do espanhol, os verbos e os heterossemânticos. No que se refere à tradução e à versão de textos, ela afirma assustar-se com os significados das palavras.

Inicialmente, Beatriz classificou o espanhol como uma língua estrangeira fácil de estudar. No entanto, na entrevista, após, a aplicação dos instrumentos de coleta, Beatriz menciona ter achado as atividades difíceis e confusas, tendo ficado em dúvida em relação a algumas palavras, as quais desconhecia.

Quanto ao seu conhecimento da língua espanhola e seu desempenho nas habilidades lingüísticas, ela se auto-avalia como tendo boa fluência e compreensão oral, assim como um bom nível na produção e na compreensão escrita.

Para realizar as atividades propostas nos instrumentos de coleta, Beatriz utilizou da estratégia de substituição de palavras. As situações de uso inadequado dos heterossemânticos ocorreram devido ao emprego de letras que alteravam o sentido da palavra e, em muitos casos, produziam palavras que não existem na língua-alvo. Ela considerou as tarefas muito

difíceis e teve muitas dúvidas ao longo dos exercícios de tradução e versão. Possivelmente, essa seja a causa dos erros cometidos por Beatriz. Os tipos de erros verificados no caso do sujeito Beatriz ocorrem, normalmente, em um estágio inicial de aprendizagem da língua espanhola. Ela, entretanto, não pode ser considerada como aprendiz em nível inicial, já que se dedica ao estudo do espanhol desde o Ensino Fundamental.

3.3.4 Ana

A partir da análise dos dados, verificou-se que Ana é o sujeito com menor incidência de emprego incorreto dos heterossemânticos. Num total de 45 palavras, empregou 31 incorretamente e somente 14 corretamente, 1 a mais do que Beatriz.

Quanto ao conhecimento da língua espanhola e às habilidades lingüísticas, Ana auto-avalia seu desempenho como “bom” para falar, ouvir e escrever e “muito bom” para a leitura habilidade que considera fácil. Ela salienta que, no espanhol, existem palavras que a confundem, tanto na ortografia como na pronúncia. Segundo Ana, sua dificuldade na produção escrita se deve aos verbos irregulares e suas regras. Como estratégia de aprendizagem a fim de minimizar essas dificuldades, ela afirma que costuma ouvir músicas em espanhol.

No instrumento questionário, Ana ressalta que, em termos de aprendizagem do espanhol, possui um pouco de dificuldade na pronúncia e na ortografia, da mesma forma que no significado das palavras que são semelhantes nos dois idiomas.

Na entrevista, após a realização das tarefas de versão e tradução, Ana menciona que não aprovou os dois primeiros textos, pois eles apresentavam muitas palavras que, naquele momento, ela não lembrava.

Basicamente, as inadequações de uso dos heterossemânticos nos casos de Ana e Beatriz, foram semelhantes. Entre essas inadequações, tem-se alterações e substituições de letras nas palavras e inadequação semântica nas traduções e versões de palavras nos textos.

3.4 Correlação entre os resultados dos quatro sujeitos pesquisados

Neste estudo, foi observado o comportamento dos sujeitos da pesquisa em relação a 45 vocábulos considerados heterossemânticos. Desses 45 vocábulos, Paulo utilizou incorretamente 40, Carlos 37, Beatriz 32 e Ana, por seu turno, empregou incorretamente 31

deles. Cabe ressaltar que o tempo de contato com a língua espanhola é diferenciado para cada um dos quatro sujeitos. Ana e Beatriz possuem tempo de contato com a LE bem maior do que Carlos e Paulo. Entretanto, ainda que elas tenham apresentado menos erros que os outros dois sujeitos, cometeram um número bastante expressivo de incorreções nas atividades envolvendo os heterossemânticos.

Em princípio, esperava-se que Ana e Beatriz não apresentassem muitos erros em suas produções textuais de tradução e versão, devido ao fato de estudarem e terem contato com a língua espanhola há mais tempo que Paulo e Carlos. No entanto, essa hipótese foi apenas parcialmente comprovada. A diferença no número de erros entre os quatro sujeitos não foi muito grande, e suas produções e estratégias nas atividades, independentemente do tempo de contato com a língua estrangeira, foram semelhantes.

Nesse sentido, o tempo de contato com a língua estrangeira, que se acreditava ser uma vantagem dos sujeitos Ana e Beatriz em relação à Paulo e Carlos, não as favoreceu conforme se supunha, em relação à tradução e versão dos heterossemânticos. Parece possível afirmar, portanto, que o tempo de estudo e de contato do aprendiz com uma LE não garante que ele tenha um bom nível de conhecimento da língua-alvo, pelo menos em termos de heterossemânticos.

Isso é constatado nos dados referentes às produções de Ana e Beatriz, cujas versões e traduções apresentaram, em algumas palavras, os mesmos erros cometidos por Paulo e Carlos. Dentre esses erros, tem-se, por exemplo, o caso do vocábulo “acordou” (port.), vertido pelos quatro sujeitos como “acordó” (esp.), ao invés de “despertó” (esp.), significado correto. É possível citar outros casos de erros cometidos pelos sujeitos da pesquisa, como: a versão de “cena” (port.) como “cena” (esp.) em vez de “jantar” (port.), aceção correta; a palavra “costas” (port.) foi vertida como “cuestas” (esp.) em lugar de “espaldas” (port.), significado correto; a palavra “espalda” (esp.) foi traduzida como “espada” (port.), em vez de “costas” (port.), significado correto; o vocábulo “estofado” (esp.) foi traduzido como “estocada” (port.), “estofado” (port.) e “sofá” (port.), em vez de “ensopado” (port.) ou “refogado” (port.), aceções corretas; o vocábulo “alejado” (esp.) foi traduzido como “aleijado” (port.) e “lesado” (port.), em vez de “afastado” (esp.), significado correto; e a palavra “escoba” (esp.) foi traduzida como “escova” (port.), em vez de “vassoura” (port.), aceção correta.

A hipótese de que os heterossemânticos selecionados nesta pesquisa, para a coleta de dados, eram de uso freqüente nas atividades propostas em sala de aula pela professora titular da turma não foi comprovada. Se realmente fossem de uso freqüente em aula, os quatro sujeitos não teriam cometido um número tão expressivo de erros nas atividades de versão e

tradução nos instrumentos de coleta de dados. Essa constatação é comprovada, por exemplo, no caso dos heterossemânticos “acordou” (port.), “acordó” (esp.), “acordar” (esp.), “berro” (esp.), “estofado” (esp.), “acostar” (esp.), “carpa” (esp.), “polvo” (esp.), “salada” (esp.) e “mareada” (esp.).

O pressuposto de que Ana e Beatriz apresentariam freqüência menor de erros no emprego dos heterossemânticos em relação à Carlos e Paulo não se confirmou. O número significativo de incorreções cometidas por Ana e Beatriz demonstra um desconhecimento parcial ou total dos heterossemânticos apresentados a elas nos instrumentos de coleta. Isso pode ser verificado nas palavras “acordou” (port.), “acordó” (esp.), “acordar” (esp.), “cena” (esp.), “crianza” (esp.), “costas” (port.), “espalda” (esp.), “berro” (esp.), “tela” (esp.), “carpa” (esp.), “mareada” (esp.), “bolso” (esp.) e “estofado” (esp.). O desconhecimento desses heterossemânticos é um fato que pode ser considerado preocupante no estágio em que se encontram do processo de aprendizagem da LE.

Percebe-se também que não houve uma preocupação, por parte dos quatro sujeitos, de contextualizar adequadamente as versões e traduções de acordo com os textos propostos nas atividades. Na maioria das palavras, os sujeitos realizaram equivalências e desconsideraram o fator contextualização. Com isso, a compreensão e, conseqüentemente, a coerência textual ficaram prejudicadas.

Outro exemplo em que também se verifica prejuízo na coerência textual é a tradução de Carlos para o seguinte trecho do texto de tradução: “de repente apareceu um homem pelado com o saco cheio de pó que perguntou se podia compartilhar a cena com ele”. Nessa frase, Carlos também desconsiderou o fator contextualização. Conforme se pode perceber pela tradução dos vocábulos “pelado”, “saco” e “cena”. Se essas palavras fossem apresentadas fora de um contexto, seria aceitável a justificativa da dificuldade de tradução devido ao fator descontextualização. Entretanto, nesse caso, pode ter faltado um pouco mais de esforço. Possivelmente, o que pode ter ocorrido por parte dos sujeitos foi a não concretização de um esforço por parte dos sujeitos na tentativa de construir uma frase coerente.

Da mesma forma, nos textos produzidos por Ana e Beatriz para a versão 1, é possível constatar problemas de contextualização, conforme se observa, por exemplo, na frase: “No era la primera vez que esta cena ocurría”. Com efeito, nesse exemplo, percebe-se, que os sujeitos não atentaram para o sentido produzido pelo texto resultante da tradução. Conseqüentemente, a compreensão e a coerência textual ficaram prejudicadas. Essa desatenção se comprova, principalmente, pelo fato de a palavra “cena” ter aparecido mais de uma vez e em contextos diferentes.

Apesar das inúmeras ocorrências de desatenção ao fator contexto e das incoerências textuais constatadas a partir das amostras investigadas, foram verificadas tentativas de contextualização por parte dos sujeitos. Beatriz demonstrou-se preocupada com o fator contextualização, por exemplo, ao traduzir a seguinte frase de um dos textos: “começou a preparar / arrumar o sofá e lavou também umas cebolas”. A palavra “ciruelas” (esp.) foi traduzida como “cebolas” (port.). Nesse momento do texto, a personagem da história se preparava para cozinhar e, por isso havia outras palavras relacionadas à alimentação. Esses fatores parecem ter influenciado positivamente a tradução de Beatriz. Assim, ainda que a tradução esteja incorreta, o texto produzido parece coerente.

Constatou-se uma tendência dos aprendizes de adotar a estratégia de equivalência de significados entre a LM e a LE, isto é, considerar que os heterossemânticos são palavras equivalentes, em termos de forma e significado, no português e no espanhol. Essa estratégia fica evidente, por exemplo, no caso da palavra “cena” (esp.), que todos os sujeitos traduziram como “cena” (port.), em vez de “jantar” (port.), aceção correta. Além de “cena” (esp.), outros vocábulos como, “carpa”, “latir”, “sitio”, “pastel”, “bolso”, “pelado”, “saco”, “polvo”, “salada” e “lograr” também foram considerados equivalentes nos dois idiomas, em relação à forma e ao significado.

O número de ocorrências de uso incorreto dos heterossemânticos nos dados coletados junto aos sujeitos desta pesquisa foi bastante expressivo. Esse fato é preocupante, pois a análise dos dados parece sugerir que esses erros são provenientes de um método de ensino de pouca eficácia no que se refere à aprendizagem do espanhol como LE.

A semelhança existente entre o português e o espanhol permite o desenvolvimento de uma confiança por parte do aprendiz em um estágio inicial. Essa confiança, nesse caso, tende a colaborar para que ele aprenda o espanhol de maneira simples e facilitada através de listas de vocábulos com seus respectivos significados. Entretanto, em estágios mais avançados de aprendizagem, a insegurança e as dificuldades vão acabar surgindo.

Ao não apontar os erros cometidos pelos alunos, nem tampouco buscar uma solução para os mesmos, o professor pode estar sendo negligente e permissivo em relação à aprendizagem. Essa atitude do professor abre espaço para que ocorram as interferências fonológicas, como, por exemplo, no vocábulo “bêbado” (port.), vertido por Carlos como “bébado” (esp.), em vez de “borracho” (esp.). Outros exemplos são verificados em relação à criação de palavras inexistentes em ambas as línguas, como é o caso de “tica” (esp.), que Ana traduziu como “criança” (port.).

Verificam-se, também, como causas do emprego incorreto dos heterossemânticos, as interferências ortográficas, conforme se percebe, por exemplo, no caso da palavra “ciruelas” (esp.), traduzida por Carlos como “ceroulas” (port.). Ao optar pela semelhança ortográfica, o aluno não atingiu a tradução correta: “ameixas” (port.). Também as interferências pragmáticas aparecem como causa do emprego incorreto dos heterossemânticos, como, por exemplo, no caso do termo “criança” (port.), palavra vertida por Paulo, Carlos e Beatriz como “crianza” (esp.). A compreensão da frase fica comprometida, pois os sujeitos entenderam essa palavra como “criação, nutrição, período de amamentação”. Nesse exemplo, o vocábulo em espanhol mais adequado é “niño” (esp.). Esses resultados são preocupantes no que se refere ao ensino dos heterossemânticos.

Um aspecto a ser ressaltado é quanto à crença na facilidade de aprendizagem, proveniente da proximidade lingüística entre as duas línguas. Os quatro sujeitos dessa pesquisa fazem parte do grupo de aprendizes de espanhol falantes nativos do português brasileiro que acredita ser o espanhol uma língua fácil e que se comunica por meio de uma mistura das duas línguas, conhecida como portunhol. Essa mescla dos dois idiomas fica evidente na versão da palavra “costas” (port.), no texto de versão 2 como “cuestas” (esp.), em vez de “espaldas” (esp.), acepção correta. Da mesma forma, o portunhol se manifesta também na tradução da palavra “cena” (esp.) como “ciena” (port.), quando o significado correto seria “jantar”. Além da crença na facilidade de aprendizagem devido à semelhança entre as duas línguas, os aprendizes de espanhol falantes nativos do português brasileiro também acreditam que muitas palavras na língua espanhola têm uma ditongação.

O número bastante expressivo de erros no emprego dos heterossemânticos constatado nesta pesquisa demonstra uma tendência de emudecimento por parte do aluno, no processo de aprendizagem do espanhol como LE. Tendo em vista esses resultados, julga-se necessário reforçar a conscientização e a aplicação de metodologias específicas e adequadas, com base na Análise Contrastiva, a fim de trabalhar com os alunos a questão das semelhanças e diferenças entre a LM e a LE.

Outra questão investigada neste estudo refere-se aos indícios de “homiofobia” na aprendizagem da língua espanhola. Conforme constatado, não há indícios de “homiofobia” nos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa. Talvez esse resultado se deva ao nível relativamente básico de proficiência dos sujeitos, que não tinham consciência do problema dos heterossemânticos e, conseqüentemente, não poderiam perceber os erros que cometiam, independentemente da tipologia e do gênero textual envolvido.

No próximo capítulo, são retomados os objetivos e as questões norteadoras desta pesquisa, e apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos dados. A seguir são apresentados também as considerações finais sobre o presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, são retomados os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa. Apresenta-se também uma síntese dos resultados obtidos através deste estudo, além das considerações finais sobre a pesquisa realizada.

O objetivo geral deste estudo é analisar a interferência da LM na aprendizagem de LE, por meio do contraste entre heterossemânticos presentes no português e no espanhol. Em relação aos objetivos específicos, buscou-se classificar os heterossemânticos mais recorrentes nas amostras investigadas, por ordem do grau de interferência na aprendizagem da LE. Além disso, esta pesquisa visou a identificação de indícios de “homoiofobia” na aprendizagem da língua espanhola por falantes nativos do português brasileiro. Como um complemento a esses objetivos, foram propostas ainda algumas questões que norteariam o estudo, quais sejam: a) os heterossemânticos suscitam erros semânticos que emudecem a aprendizagem do espanhol?; b) os heterossemânticos provocam dificuldades para a aprendizagem de espanhol?, e c) a interferência dos heterossemânticos pode gerar a “homoiofobia”?

A partir das amostras investigadas, verifica-se que os alunos apresentam sérios problemas de compreensão por falta de domínio dos heterossemânticos. Isso é constatado com base na expressiva quantidade de erros identificados na produção textual dos sujeitos da pesquisa, nos diferentes tipos de instrumentos de coleta de dados utilizados. Mesmo aquelas palavras que apareceram em diferentes contextos, como “cena” (esp.), vertida e traduzida pelos sujeitos como “cena” (port.), foram passíveis de erro nas atividades de versão e tradução.

A crença de que a semelhança entre o português e o espanhol pode ser um fator positivo no que se refere à aprendizagem do espanhol por falantes nativos do português brasileiros não é totalmente correta, ao menos com esses quatro sujeitos pesquisados. A

pseudo-similaridade entre os dois idiomas representada pelos heterossemânticos, nesse caso, ao invés de facilitar, prejudica a compreensão.

A convicção em relação à facilidade do espanhol, demonstrada pelos sujeitos nos depoimentos apresentados no questionário preliminar, foi diminuindo no decorrer da coleta de dados. Ao final, eles estavam convencidos de que o espanhol era, na verdade, uma língua difícil de se aprender. Rompia-se assim o paradigma da língua fácil, o qual acredita-se, seja o fator propulsor das incorreções cometidas pelos sujeitos desta pesquisa.

A semelhança entre o português e o espanhol permite o desenvolvimento de uma confiança por parte do aprendiz em estágio inicial. Tal similaridade, nesse caso, tende a colaborar para que ele aprenda o espanhol de maneira simples e facilitada através de listas de vocábulos com seus respectivos significados. Entretanto, em estágios mais avançados de aprendizagem, a insegurança e as dificuldades vão acabar surgindo.

Percebe-se que os alunos, com raras exceções, lançam mão do contexto para resolver problemas de compreensão, o que os leva a produzir frases sem sentido, como ocorreu, por exemplo, com Beatriz, no seguinte trecho de uma tradução: “começou a preparar/ arrumar o sofá e lavou também umas cebolas”. Evidencia-se uma tentativa de estratégia de contextualização a partir da palavra “ciruelas” (esp.) por “cebolas” (port.).

Entretanto, percebe-se que, muitas vezes, não houve preocupação por parte dos quatro sujeitos de contextualizar adequadamente as traduções e versões ao realizarem as atividades propostas. Na maioria das palavras, os sujeitos realizaram equivalências e desconsideraram o fator contextualização, o que prejudicou a compreensão e a coerência textual. Isso é constatado, por exemplo, a partir da frase de um texto traduzida por Paulo, qual seja: “caiu em silêncio um momento até que o osso desapareceu e logo, como a noite chegava, se decidiu a prender fogo para cozinhar um pastel que sacou do bolso e deu um grito”. Destaca-se nessa tradução, a desconsideração, pelo aprendiz, do contexto em que os vocábulos “osso”, “pastel”, “bolso” e “grito” estavam inseridos na frase em espanhol o que causou a falta de coerência textual.

Quanto à utilização de dicionário, salientada pelos sujeitos, talvez seja outro equívoco metodológico por parte da professora titular da turma. Quando o uso do dicionário é considerado indispensável para qualquer atividade realizada, o aluno desenvolve uma espécie de dependência. O professor, por sua vez, não se preocupa em saber o significado das palavras e também se abstém da responsabilidade de mostrar ao aluno as mais variadas acepções de determinada palavra.

O aluno então passa a acreditar que, para aprender a LE, basta recorrer ao dicionário. Sabe-se que o dicionário é uma ferramenta bem aceita nas aulas de LE, desde que seja utilizado adequadamente, com algumas restrições, já ressaltadas anteriormente. Para os sujeitos pesquisados, conforme eles mesmos enfatizaram, o fato de não poderem utilizar o dicionário foi um grande empecilho para a realização das atividades e uma das causas da ocorrência de tantos erros.

Outro ponto que merece destaque é a questão da “homiofobia” na aprendizagem da língua espanhola por falantes nativos do português brasileiro. Em relação à “homiofobia”, com base nas amostras investigadas, não foram detectados indícios de “homiofobia” nos sujeitos pesquisados, talvez pelo desconhecimento acerca do uso dos heterossemânticos ou pelo nível muito básico de proficiência dos sujeitos na LE. Decorrente disso, o aluno parece, inicialmente, sentir-se seguro nas atividades de tradução e versão. Entretanto, no decorrer do processo de aprendizagem, sente-se inseguro e receoso devido ao fato de não conhecer determinadas palavras na LE semelhantes a palavras da LM. Para lidar com essa situação, o aprendiz lança mão de estratégias e realiza equivalências entre o português e o espanhol nas traduções e versões, o que acarreta erros e problemas de coerência textual.

Esses aspectos são verificados, por exemplo, com algumas palavras como, por exemplo: “acordou” (port.), que foi vertida pelos quatro sujeitos como “acordó” (esp.), quando o significado correto seria “despertó” (esp.); “berro” (esp.), traduzida como “grito” (port.), em vez de “agrião” (port.); “estofado” (esp.) traduzida como “estofado” (port.), em lugar de “refogado” (port.); “acostar” (esp.) traduzida como “encostar” (port.), em vez de “deitar” (port.); “carpa” (esp.), que foi traduzida como “carpa” (port.), em vez de “barraca”; “polvo” (esp.), traduzida como “polvo” (port.), em lugar de “pó” (port.); “salada” (esp.), traduzida como “salada” (port.), em vez de “salgada” e, também, “mareada” (esp.), traduzida como “amarelada” (port.), em vez de “enjoada” (port.).

Acredita-se que, em decorrência de uma metodologia de ensino inadequada, esses alunos possam ter fossilizado muitos desses heterossemânticos durante o processo de aprendizagem da LE. Percebe-se que os erros cometidos pelos sujeitos, desde o primeiro instrumento de coleta de dados, a versão de texto, foram constantes até o último instrumento de coleta de dados, a tradução de palavras.

A partir dos resultados obtidos, percebe-se a necessidade de um trabalho mais específico e adequado em termos de vocabulário com os alunos sujeitos desta pesquisa, principalmente em relação aos heterossemânticos. Talvez seja prudente realizar uma reavaliação dos métodos de ensino da disciplina de espanhol empregados pela professora

titular dos sujeitos analisados. Nesse sentido, é possível que a proposta metodológica da professora não esteja de acordo com as reais necessidades dos alunos, entre elas a aplicação desse vocabulário nas provas do PEIES e do vestibular, nessa etapa escolar de suas vidas.

Com o propósito de sanar os erros cometidos pelos sujeitos da pesquisa, acredita-se, portanto, numa estratégia de retomada desses heterossemânticos através de textos, nas suas mais variadas tipologias, focalizando questões morfológicas e semânticas e, enfatizando a possibilidade de uma mesma palavra assumir diferentes significados em diferentes contextos.

A partir da análise dos dados coletados junto aos sujeitos desta pesquisa, foram verificados erros semânticos que podem obstaculizar a aprendizagem do espanhol. Sabe-se que a questão semântica e o fator contexto têm um papel crucial na compreensão de um texto, e, por isso, erros semânticos e problemas relacionados à contextualização em traduções e versões podem comprometer a aprendizagem da LE.

Em última análise, considerando-se as dificuldades dos aprendizes de espanhol falantes nativos do português brasileiro em relação aos heterossemânticos no processo de aprendizagem da LE, cabe ressaltar que o professor necessita de uma metodologia adequada e coerente para o ensino desses vocábulos. Além disso, é preciso trabalhar também no sentido de conscientizar o aluno sobre a importância de estudar com afinco línguas próximas tanto quanto se estudam línguas não próximas.

REFERÊNCIAS

AAKER, A. D.; KUMAN, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**. 2. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2004.

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

_____. **The transferability of learning properties**. In: GASS, S. & SELINKER, L. *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass, Newbury House, 1982. p.250-68.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima)**. In: SIMÕES, A. R. M et al. (orgs eds.) *Português para falantes de espanhol. Artigos selecionados e escritos em português e inglês*. São Paulo: Ed. Pontes, 2004. p.183-91.

ALVES, J. S. **Amigos cada vez mais falsos: Los heterosemánticos en español y portugués: un desafío a la lectura/interpretación, el caso de los “vestibulandos” brasileños**. Universidad de Salamanca, UNESA, 2001.

ANDRADE NETA, N. F. **Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español**. Centro virtual Camões. Revista digital de didáctica de PLN. Disponível em: <<http://www.cuadernos cervantes.com/Icportugues.html>> Acesso em: 15 out. 2006.

ARIAS, S. L. **Guia do espanhol para quem só fala portunhol**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

BARCELOS, A. M. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas**. Revista do curso de Mestrado em Letras, linguagem & ensino. UCPel, vol. 7, n. 1, 2004. p.123-56.

BELLO, P. (et al.). **Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos**. Madrid: Santillana, 1990.

BENEDETTI, A. M.. **Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español**. In: Interferencias, cruces y errores. Cuadernos de didáctica ELE: Forma formación de formadores, n. 2, Madrid: SGEL, 2001. p.9-24.

_____. **El portugués y el español frente a frente: aspectos fonéticos-fonológicos y morfosintácticos**. In: La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (I). Carabela. N. 51, Madrid: SGEL, 2002. p.147-71.

BERTOLOTTI, V. **Estudios contrastivos: fórmulas y formas de tratamiento en español y en portugués**. In: MASELLO, L. (comp.) Español como lengua extranjera: aspectos descriptivos y metodológicos. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, 2002.

BERVIAN, P. A. & CERVO, A. L. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

BOÉSSIO, C. P. D. **A transferência indevida do infinitivo flexionado no ensino de línguas próximas: português e espanhol**. Pelotas: UCPel, 2003. Dissertação de Mestrado, Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, 2003.

BRANDÃO, L. R. **Yo hablo, pero...quién corrige?** A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros. São Paulo: UNESC, 2003. Dissertação de Mestrado, Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BRASIL. Lei Federal n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/ato2004.2006/2005/lei/L11161.htm>> Acesso em: 05 set. 2006.

BRESSAN, F.. **O método do estudo de caso**. Administração On line: prática, pesquisa e ensino. Vol. 1, n. 1. São Paulo: USP, 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm> Acesso em: 26 out. 2006.

CALVI, M. V. **Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano**. Revista Diálogos Hispánicos, n. 23, 1999. In: Actas del Congreso las lenguas en la Europa Comunitaria III. Amsterdam, 1997.

CARMOLINGA, R. **A distância da proximidade - a dificuldade de aprender uma língua fácil**. Intercambio, Vol. VI (1997). São Paulo, 1997.

CARMOLINGA, R. **Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade.** In: **O ensino do espanhol no Brasil.** Sedycias, João. (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.195-205.

CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. M. **Los estudios de Lengua Española en Brasil.** Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, suplemento el hispanismo en Brasil. Brasília: ABEH, 2000, p.35-58.

CEOLIN, R.. **Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano.** Disponível em: <<http://www.romaniaminor.net/ianua>> Acesso em: 12 out. 2006.

CONTRERAS, M. **Las trampas que puede ofrecer la proximidad de los idiomas: la interlengua ofrecida como insumo en las clases de lengua española como LE.** Pelotas: UCPel, 1998. Dissertação Mestrado em Letras, Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, 1998.

CORDER, S. P. **Errors analysis and interlanguage.** Oxford: Oxford University Press, 1981.

_____. **Error analysis.** In: Techniques in applied linguistics. London: Oxford. University Press, 1976.

DÍAZ FERRERO, A. **Portugués y español.** La traducción de la semejanza. 2000. Disponível em: <<http://www. Ugr.es/~dpto.ti/act/congreso ICAIETI/res/archivos/Diaz.doc>> Acesso em: 17 out. 2006.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de lingüística.** São Paulo: Cultrix, 2001.

DULAY, H.; BURT, M. & KRASHEN S. **Language two.** Oxford: Oxford University Press, 1982.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** Londrina: Ed. UEL, 1999.

_____. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** 2. ed. modificada, Londrina: Ed. UEL, 2004.

_____. **Lenguas parecidas, no obstante, diferentes.** El estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil. In: I Congreso internacional: El español, lengua del futuro. Toledo, 2005. p.20-3.

_____. **La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español.** In: **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** Sedycias, João (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.132-44.

ESPIGA, J. **Interferências e interlínguas no aprendizado de espanhol por falantes nativos de português: aspectos de fonologia.** In: HERNANDORENA, Carmen L. M. (org.)

Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: Aspectos fonético-fonológicos. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 261-76.

_____. **Interferências do português no aprendizado de língua espanhola.** Comunicação ao II SENALE. Seminário Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas: UCPel, 1999.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 3. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2002.

FERNÁNDEZ, G. J. **El análisis contrastivo: história y crítica.** Valencia: Universidad de Valencia, 1995.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa, 1997.

_____. **Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa.** In: Actas de las primeras jornadas pedagógicas ASELE, Universidad Complutense de Madrid, 1988. p.13-29.

FERREIRA, I. **Perspectivas interculturais na sala de aula.** In: SILVEIRA, R. (org.) **Português língua estrangeira: perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1997.

FESTUGATO, M. M. C. **Interferências da Língua *talian* no aprendizado do espanhol: um estudo de caso.** Pelotas: UCPel, 2005. Dissertação Mestrado, Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, 2005.

FEYJOÓ HOYOS, B. L. **Diccionario de falsos amigos.** Español-portugués; português-espanhol. São Paulo: Enterprise idiomas, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendizagem de uma segunda língua: a relação erro x comunicação.** In: BRAGGIO, S. L. B. **Contribuições da lingüística para o ensino de línguas.** Cegraf. UFG, 1999. p.79-93.

FILLOLA, A. M.; VALERO, A. L.; NÚÑEZ, E. M. **Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria.** Madrid: Akal, 1996.

FONSECA DA SILVA, Cecilia F. **Los falsos amigos, cognados, en español y portugués.** Portal Unidad en la diversidad, oct. 2003.

GALLÉN, M. G. **Falsos amigos adjetivales.** *Espéculo.* Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. N. 32, 2006. Disponível em: <<http://ucm.es/info/especulo/numero32/famigos.html>> Acesso em: 17 out. 2006.

GARGALLO, I. S. **El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo.** In: LOBATO, J. S., GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004. p.391-410.

_____. I. S. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

HÉLDER MONTEIRO, J. F. **La incidencia de los falsos amigos en la enseñanza del portugués a hispanohablantes**. In: Actas del congreso internacional luso-español de lengua y cultura en la frontera. Cáceres, Universidad de Extremadura, Tomo II, 1996. p.189-277.

HENRIQUES, E. R. **Distância entre línguas e o processo de aprendizagem / aquisição**. In: O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. Sedycias, J. (Org). São Paulo: Editorial Parábola, 2005. p.145-71.

HERNANDORENA, C. L. M.; MOURA, I. M.; BRAUNER, W. B. A. **Fronteras abiertas (español para extranjeros)**. Fundamentação lingüística e metodologia para o professor de língua estrangeira. Pelotas: Editora da Universidade/UFPEL, 1993.

HOYOS-ANDRADE, R. **Elementos de una gramática para la enseñanza del español en el Brasil**. Anuario Brasileño de estudios hispánicos, 1993. p.11-5.

JEREMÍAS, J. M. V. **Aportaciones de la lingüística**. In: LOBATO, J. S. & GARGALLO, I. S. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

JUNGER, C. S. V. **O discurso falado em uma aula de espanhol como língua estrangeira**. In: Anuario de estudios hispánicos, 9, 1999. p.21-38.

KELLERMAN, E. **Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica**: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas. In: MUÑOZ, C. Segundas Lenguas: adquisición en el aula. Barcelona: Editorial Ariel, 2000. p.21-37.

_____. **Crosslinguistic influence**: transfer to now here? Annual Review of Applied Linguistics, v. 15, p.125-150, 1995.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. **Español para brasileños**. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: Anuario brasileño de estudios hispánicos, n. 9, São Paulo, 1999, p.11-9.

KRASHEN, S. D. **Second Language acquisition and second language learning**. University of Southern California, 1981.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press. 1982.

LADO. R. **Introdução à Lingüística Aplicada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

_____. **Linguistic across.** Cultures applied linguistics for language teachers. Ann Arbor Univ. Of Michigan Press, (1957). En español, ed. Alcalá: Madrid, 1973.

LARRINAGA, J. A.. **Enseñanza de español a universitarios brasileños:** análisis contrastivo en producciones escritas. In: Español como lengua extranjera: aspectos descriptivos y metodológicos. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, 2002. p.73-94.

LEDESMA, I. B. **Errores y aprendizaje.** In: Cuadernos de didáctica ELE. Forma, Formación de formadores, n. 2, Interferencias, cruces y errores. Madrid: SGEL, 2001. p.85-99.

LEMOS, C. T. G. de. **Sobre aquisição de linguagem e seu (dilema) pecado “original”.** Boletim da Abralim, 3. Recife: Ed. Universitária da Universidade Estadual de Pernambuco, 1982.

LICERAS, J. M. **Atando cabos:** pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio de la adquisición del español como segunda lengua. Instituto Cervantes, 2003.

LOBATO, J. S. et al. **La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (II).** Metodología y didáctica del español como lengua extranjera : orientaciones y actividades para la clase. Carabela, n. 52, SGEL, 2002.

LYONS, J. **Linguagem e lingüística:** uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MACULLOCH, A. M. M. **A influência de dados positivos e dados negativos na aquisição de língua estrangeira.** Porto Alegre: PUCRS, 1995. Dissertação Mestrado em Lingüística Aplicada, Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995.

MANCHÓN RUIZ, R. M. **tendências y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas.** In: CESTEROS, S. P. & GARCÍA V. S. (eds.) Departamento de filología española, lingüística general y teoría de la literatura. Estudios de lingüística. Universidad de Alicante, 2001

MANZANARES, J. V. **Lingüística contrastiva inglês-español:** uma visión general. In: la lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (I). Carabela, n. 51, Madrid: SGEL, 2002. p. 27-45.

MARRONE, C. S. **Português-espanhol:** aspectos comparativos. São Paulo: Editora do Brasil, 1990.

MARTÍN, J. M. M. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: LOBATO, J. S., GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores:** enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p.261-86.

MASIP, V. **Gramática española para brasileños: morfosintaxis**. Tomo I. 2. ed. Difusión, Madrid, 2000.

MATTE BON, F. **Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia**. RedELE. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, 2004.

NAKUMA, C. K. **A new theoretical account of “fossilization”**: implications for L2 attrition research. *International*. V. 12, 1997. p.45-60.

PERCEGONA, M. S. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua**. Curitiba: UFP, 2005. Dissertação de Mestrado, Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, 2005.

PÉREZ, A. S. et al. **La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (I)**. Metodología y didáctica del español como lengua extranjera Orientaciones y actividades para la clase. Carabela, n. 51, SGEL, 2002.

RODRIGUES, R. C. S. **Considerações sobre o erro na aprendizagem do espanhol/LE**. Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2002.

SACHACHTER, J. N. **Error in error analysis**. *Language learning*, n. 24, v. 2, 1974. p.205-14.

SALINAS, A. **Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?** In: O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. Sedycias, João. (Org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.54-60.

SANTOS, P. **O ensino do português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática**. In: Ensino e pesquisa em português para estrangeiros. Cap. 5. Brasília, EDU, 1998. p.49-57.

SANTOS, R. C. **Dos perspectivas de interpretación de los errores de los aprendices de español por lusohablantes y del portugués por hispanohablantes**. In: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, L. F. (orgs.). *Hispanismo*. I Congresso Brasileiro de Hispanistas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Associação Brasileira de Hispanistas. V. 1, 2001. p.256-62.

SEDYCIAS, João. et al. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. *Applied linguistics and language study*. England: Longman Group UK Limited, 1997.

_____. **Interlanguage**. In: *IRAL*. Vol. 10, n. 3, 1972. p.209-231.

_____. **Interlanguage**. In: *IRAL*. Vol. 10, n. 3, 1972. p.209-231.

_____. **Language transfer and fossilization**: the multiple effects principle. In: SELINKER, L. *Language transfer in language learning*. Revised edition Philadelphia, 1992.

SEÑAS. **Diccionario para enseñanza de la lengua española para brasileños**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, E. B. da. **Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE**: os heterossemânticos. Congr. Brasileiro de Hispanismo. Ano 2, outubro, 2002.

SIMÕES, A. R. M. et al. (orgs.). **Português para falantes de espanhol**: artigos selecionados escritos em português e inglês. São Paulo: Pontes, 2004.

SIQUEIRA, C. P. **Análise temática em estudos de tradução**: o caso dos relatórios anuais de empresas brasileiras. São Paulo: PUC, 2000. Dissertação Mestrado em Linguística aplicada e em estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

SCHÜTZ, R. **“Interlíngua e fossilização” English Made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>> Acesso em: 15 mai. 2005.

ULSH, J. L. (org.) **From spanish to portuguese**. Washington, D.C: Foreign Service Institute, 1971.

VAZ DA SILVA, A. M. C. & VILAR, G. **Os falsos amigos na relação espanhol – português**. Centro de Línguas e Culturas – Universidade de Aveiro. Cadernos de PLE 3, 2003, p.75-96.

VÁZQUEZ, G. **¿errores? ; sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado**. Madrid: Edelsa, 1999.

VÁZQUEZ, M. J. D. **En torno al concepto de interferencia**. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, n. 5, 2001. p.1-17. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>> Acesso em: 01 out. 2006.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Ed. Atlas, 2005.

VITA, C. P. **Os conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos**: a discussão de uma sinonímia. III Congresso Brasileiro de Hispanistas. Florianópolis, out. 2004.

VOLPI, M. T. (coord.). **DELP – palabras & palavras: diccionario español-português; português-español**. Porto Alegre: Rígel, 2003.

YOKOTA, R. **A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol**. USP: São Paulo. Dissertação Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas. Universidade de São Paulo, 2001.

WARDHAUGH, R. **La hipótesis del análisis contrastivo**. In: LICERAS, M. J. La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: VISOR, 1970. p.41-9.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário preliminar

QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

Nome: _____

Idade: _____

Série: _____

1. Por quanto tempo você estuda espanhol? _____ anos.

2. Aprendeu espanhol na sua escola?

a. () sim

b. () não

c. () outros. Citar: _____

3. Você já estudou espanhol em cursos de idiomas?

a. () sim

b. () não

c. () sim, até o nível _____. Onde? _____

4. Quantas horas você dedica para estudar espanhol além da sala de aula?

a. () _____ h por dia

b. () _____ h por semana

c. () nenhuma

5. De acordo com a sua resposta na questão 5 explique, sinceramente, o (s) motivos:

6. Levando em consideração o seu conhecimento de espanhol hoje, como você avalia o seu desempenho nas habilidades: (utilize os critérios: (5) ótimo; (4) muito bom; (3) bom; (2) regular; (1) fraco; (0) nulo).

- fluência para falar
- compreensão do que ouve
- leitura
- escrita

Justifique cada resposta dada

7. Além da sala de aula você utiliza o espanhol em outras situações? Quais?

8. Você tem alguma dificuldade no espanhol?

- um pouco
- nenhuma
- bastante

9. Especifique algumas dessas dificuldades.

10. O que você faz para minimizar essas dificuldades?

11. No que se refere as palavras do espanhol que são parecidas com o português, você tem alguma dificuldade?

- a. um pouco
- b. nenhuma
- c. bastante

12. Como você realiza a atividade de tradução do espanhol para o português e versão de texto do português para o espanhol? Nesses tipos de tarefas o que você acha mais fácil ou difícil?

13. Você utiliza dicionário na sala de aula?

- a. sempre
- b. às vezes
- c. raramente

Em que atividades?

14. Qual a língua estrangeira que você escolheu para o PEIES ou o vestibular?

- espanhol
- inglês
- outra: _____

Qual foi o motivo de sua opção?

Anexo 2 – Respostas dos sujeitos do questionário preliminar.

ANA

1. 7 anos
2. Sim
3. Não
4. 1h por semana
5. Estudo uma hora antes da aula para ter uma noção do conteúdo que vai ser passado e dou uma retomada no que foi dado anteriormente.
6. (3)
(3)
(4)
(3)

Para falar há palavras complicadas, que confundem por algumas letras no espanhol tem outro som ao que no português. O mesmo acontece com a compreensão para entender o que ouço. A leitura é fácil, a escrita dificulta por apresentar verbos muito irregulares e algumas regras diferentes do português.

7. Sim. Em algumas músicas. Há várias músicas que costumo escutar em espanhol. Através delas fica mais fácil a compreensão da pronuncia espanhola.
8. Um pouco.
9. Acho que na pronuncia de algumas palavras. E também às vezes tenho dúvida em relação a algumas palavras que nos enganam apesar de se parecerem possuem outro significado.
10. Procuo as palavras no dicionário e procuro fazer as atividades que a professora nos pede para fazer. Também escuto bastante música
11. Nenhuma
12. Acho mais difícil os verbos. A conjugação dos verbos é um pouco complicado e as vezes eu me confundo. Algumas palavras também.
13. Às vezes. Em traduções.
14. Espanhol
15. Acho mais fácil. Tenho mais facilidade nos textos e interpretação.

BEATRIZ

1. 7 anos
2. Sim
3. Não
4. 1h por semana
5. Por que acho mais fácil e são parecidas, portanto não sinto necessidade de estudar mais e por não saber como estudar.
6. (3)
(3)
(3)
(3)
Acho que não tenho muitas dificuldades na língua, mas também não sou especialista, acho que consigo entender e me fazer entender apesar de não ser fluente.
7. Não. A não ser para traduzir alguma coisa por curiosidade ou na fala por “brincadeira”.
8. Um pouco
9. Com algumas palavras parecidas com o português e os verbos.
10. Procuo olhar no dicionário quando não sei o significado ou estudar mesmo.
11. Um pouco
12. Às vezes é bom. Mas quando tem o mesmo significado,mas quando são de significados diferentes “assusta”.
13. Raramente
14. Porque esqueço de trazer e porque a maioria das palavras são fáceis de traduzir. Tem também sobre a gente ficar só no dicionário.
15. Espanhol. Por ter mais facilidade, ser mais acessível.

PAULO

1. Menos de dois anos.
2. Outros. Mudei de escola agora; comecei a estudar faz pouco.
3. Não
4. 2h por semana
5. Reforço para as aulas de espanhol, já que não tive base para estudo. Na minha outra escola era oficina e não tinha prova. Aqui sim.

6. (0)

(0)

(2)

(2)

Fluência para falar: nunca me interessei por espanhol e nunca tentei aprender a falar.

Compreensão: vocábulos desconhecidos impedem o entendimento.

Leitura / escrita: a única facilidade é a semelhança com a língua portuguesa.

7. Não muito. Somente para leitura em sítios da internet.

8. um pouco

9. Acho os verbos bem difíceis. Palavras desconhecidas que a gente não tem nem idéia do que pode ser o significado. Outros conteúdos que agora não lembro.

10. Estudo. Faço aulas a mais com a professora para recuperar alguns conteúdos que eu não estudei na outra escola. Na verdade é quase tudo.

11. Bastante

12. Insegurança. Porque não conheço muito a língua e fico confuso para traduzi-la.

13. Sempre. Procuo utilizar meu vocabulário, só que ele é pouco. Então utilizo o dicionário.

14. Inglês. É mais fácil e eu já estudo esta língua há anos.

CARLOS

1. 2 anos

2. sim

3. Não

4. Nenhuma

5. Considero muito importante, porém não gosto da matéria, pois apresenta vocábulos que induzem o aluno ao erro, é cheio de armadilhas. Além disso, passo a dedicar meu tempo disponível a outras matérias, tais como física, português, matemática e o inglês, por exemplo.

6. (0)

(2)

(3)

(1)

Não estou apto para pronúncia e escrita, pois desconheço a fonética e a gramática. Meu conhecimento na língua espanhola baseia-se na dedução literal de textos, agregando significados às palavras semelhantes ao português.

7. Não utilizo o espanhol em situações alheias à sala de aula. No entanto a língua inglesa se faz presente no meu convívio diário através de músicas, expressões ou até mesmo propagandas.
8. Bastante
9. A maior dificuldade que eu enfrento é a falta de clareza em certos conteúdos. É tudo muito resumido e, com isso tudo se torna fácil. A gramática é difícil.
10. Na verdade não faço muita coisa. Fico somente com o que é dado em sala de aula e pelas poucas explicações da professora, que muitas vezes não me convence.
11. Um pouco.
12. Trato-as com cuidado e atenção, pois em diversas vezes elas possuem significados totalmente diferentes aos vocábulos da língua portuguesa. Os “falsos cognatos” são os maiores obstáculos na interpretação de textos, juntamente com a gramática.
13. Raramente. O uso de dicionário atrasa a realização dos trabalhos, porém quando desconheço uma palavra, prefiro deduzir logicamente o seu significado, utilizando-o apenas em casos extremos.
14. Inglês. Estudo inglês desde as séries iniciais, pois como estudava em escola pública, não tinha acesso ao espanhol. Julgo a língua inglesa mais fácil e didática pelo fato de estar mais habituado com ela.

Anexo 3 – Texto de versão 1

Texto 1

A seguir você tem um pequeno texto de Carlos Eduardo Novaes escrito em português. Faça a versão para o espanhol sem o uso do dicionário.

O sonho do feijão

“Dona Abigail sentou-se na cama, sobressaltada, acordou o marido e disse que havia sonhado que iria faltar feijão. Não era a primeira vez que esta cena ocorria. Dona Abigail consciente de seus afazeres de dona-de-casa vivia constantemente atormentada por pesadelos desse gênero. E de outros gêneros, quase todos alimentícios. Ainda bêbado de sono o marido esticou o braço e apanhou a carteira sobre a mesinha de cabeceira: ‘Quanto é que você quer’”?

Anexo 4 – Texto de versão 1 realizado pelos sujeitos.

ANA

Dona Abigail sentóse en la cama (sobresaltada), acordó el marido y habló que tenía sueñado que iría faltar (feijão). No era la primera vez que la cena acontecía. Dona Abigail consciente de sus trabajos de la dona-de-casa vivía (constantemente) atormentada por los pesadelos de eso (gênero). Y de otros (gêneros), cuase todos los alimentos. Ainda embriagado de lo sono el marido (esticou) el brazo y sacó la cartera sobre la (mesinha) de cabeceira ¿ Quanto és que ustedes quier?

BEATRIZ

Doña Abigail se sentó en la cama, sobressaltada, acordó lo marido y dice que habia sueñado que iría faltar feijón. No era la primera vez que esta cena ocurría. Doña Abigail consciente de sus afaceres de doña-de-casa vivía constantemente atormentada por pesadelos dese genero. Y de otros generos, quasi todos alimenticios. Ainda tonto de sueño lo marido esticó lo brazo y apañó la cartera sobre la mesíña de cabecera: “ ¿Cuanto que usted quer?”

PAULO

Doña Abigail se sientó en la cama, sobresaltada, acordó lo marido y dije que había soñado que iría faltar feijón. No era la primera vez que esta cena ocurría. Doña Abigail consciente de sus afazeres de doña-de-casa. Vivía constantemente atormentada por pesadelos dese género. E de outros gêneros , quasi todos alimentícios. Pero, tonto de sonho lo marido esticóu lo brazo e apañou la cartera sobre la mesíña de cabeceira. Quanto és que usted quier?

CARLOS

El sueño del feijón

Dueña Abigail se sientó en la cama, sobresaltada, acordó el marido y dije que había sueñado que iría faltar feijón. No era la primera vez que esta cena ocurría. Dueña Abigail consciente de sus lidas de dueña-de-casa. Vivía constantemente atormentada por pesadelos dese género y de otros géneros, cuase todos alimentícios. Mientras bédado de sueño el marido esticó el brazo y apañó la carteira sobre la mesiña de cabecera. Quanto es que usted quier?

Anexo 5 – Texto de versão 2

Texto 2

A seguir você tem um pequeno fragmento de um texto de Alcy Cheuiche do livro intitulado *Ana Sem Terra*. Faça a versão para o espanhol. Não use o dicionário.

“A cena que ocupa a tela mostra um depósito de lixo. Crianças imundas disputam detritos com os porcos. Até vacas procuram o que comer. Com sacos às costas, homens e mulheres recolhem as sobras apodrecidas. A câmara passeia entre o lixo e fixa-se num par de botas. Sobe lentamente pelas calças Lee, pela blusa branca. Fixa-se no rosto enojado de Maria Amélia.

Fonte: CHEUICHE, Alcy. *Ana Sem Terra*. 5ª ed. Porto Alegre: sulina, 1994. p.172.

Anexo 6 – Texto de versão 2 realizado pelos sujeitos

ANA

La cena que ocupa la tela muestra un depósito de lo lixo. Ticas imundas disputan detritos con los puercos. Até las vacas procuran lo que comer. Con los sacos en las cuestas, hombres y mujeres recollen las sobras apodrecidas. La cámara pasea entre lo lixo y miran-se en uno par de botas. sobe lentamente por las pantalones Lee, y por la blusa branca. Miran-se en la face enojada del Maria Amélia.

BEATRIZ

La cena que ocupa la tela muestra un deposito de lixo. Crianças imundas disputan detritos con los puercos. Até vacas procurán lo que comer. Con sacos às cuestas, hombres y mujeres recolhen las suchas apodrecidas. La camera paseia entre lo lixo e fixa-se num par de buetas. Sobe lentalmente por las calças Lee, por la blusa branca. Fica-se no ruestro anojado de Maria Amélia.

PAULO

La cena que ocupa la tela muestra un deposito de lixo. Crianzas imundas disputan detritos con los puercos. Até vacas procuran lo que comer. Con sacos às cuestas, hombres e mujeres recolhen las sobras apodrecidas. La camara paseia entre lo lixo y fixa-se nun par del buetas. Sobe lentamiente por las calças Lee, por la blusa branca. Se fixa na cara enojada de Maria Amélia.

CARLOS

La cena que ocupa la tela muestra uno depósito de lixo. Crianzas imundas disputan detritos con los porcos. Todavía vacas procuran lo que comer. Con los sacos as las cuestas, hombres y mujeres recolhen las sobras apodrecidas. La cámara pasea entre el lixo y fixa-se en un par de botas. Sobe lentamente por las pantalones Lee, por su blusa branca. Fixase en el rostro enjado de Maria Amélia.

Anexo 7 – Texto de tradução

Texto 3

Abaixo você tem um fragmento do texto “La presunta abuelita” de Guillermo A . de Oliveira e Marília Eulália A . , escrito em espanhol. Faça a tradução para o português sem o uso do dicionário.

La presunta abuelita

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas. De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe. El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada. (...)

Fonte: Guillermo Alvez de Oliveira e Marília Eulália Alzueta de Bartaburu.

Publicado en el libro Español en Acción – Tareas y Proyectos. Pág. 156. Ed. Hispania, 2004.

Anexo 8 – Texto de tradução de frases realizada pelos sujeitos.

ANA

A vovó presumida

Era uma vez uma menina que foi passear pelo bosque. De repente se acordou, ela não tinha comprador nenhum presente para a sua vovó. Passou por um parquet e conseguiu comprar uns lindos pintinhos vermelhos. Quando chegou no bosque viu uma carpa entre as árvores e perto uns filhotes de leão comendo carne. O coração começou a bater muito forte. Enquanto passeava, os leões separaram e começaram a caminhar atrás del. Buscou um lugar para refugiar-se e não encontrou. Pareceu espantoso. Longe viu um vulto que se movía e pensou que havia alguém que a poderia ajudar. Quando percebeu viu que era um urso com uma espada. Caiu em silêncio um momento até que o urso desapareceu e logo, como a noite chegava, se decidiu a prender fogo para cozinhar um pastel de agrião e tirou do bolso. Começou a arrumar o estofado e lavou também umas ciroulas. De repente apareceu um homem pelado com o saco cheio de pó que disse se podia repartir a cena com ele. A menina ainda que muito assustada, perguntou seu sobrenome. Ele respondeu que seu sobrenome era Gutiérrez, mas era mais conhecido pelo apelido Pepe.

O senhor disse que o molho que estava no estofado estava saborosa e ainda com um pouco de salada. O homem deu um copo de vinho e ela empinou. Se sentiu um pouco amarrada.

BEATRIZ

A vovó apressada

Havia uma vez uma menina que foi passear no bosque. De repente se acordou de que não havia comprado nenhum presente para sua vovó. Passou por um parque e arrancou uns lindos pirilampos vermelhos. Quando chegou ao bosque viu uma carpa entre as árvores e no redor uns filhotes de leão comendo carne. O coração começou a latir muito forte. Enquanto passou, os leões se separaram e começaram a caminhar atrás dela. Buscou algum lugar para refugiar-se e não encontrou. Esse pareceu espantoso. Longe viu um vulto que se movia e pensou que havia alguém que poderia ajudar. Quando cercou-se viu um urso de espada. Caiu em silêncio por um momento até que o urso desapareceu e logo, como a noite chegava, se decidiu a prender fogo para cozinhar uma empada com agrião que sacou do bolso. Começou a preparar / arrumar o sofá e lavou também umas cebolas. De repente apareceu um homem pelado com o saco feito de pó que disse se podia compartilhar a cena com ele. A menina, ainda muito assustada, perguntou seu sobrenome. Ele respondeu que seu sobrenome era Gutiérrez, mas que era mais conhecido pelo apelido Pepe.

O senhor disse que o molho do sofá (?) estava gostosa ainda que com pouca salada. O homem deu um copo de vinho e quando ela empinou se sentiu um pouco tonta.

PAULO

Havia uma vez uma menina. Que foi passear no bosque. De repente se acordou e viu que não havia comprador nenhum presente para a sua (abuelita). Passou por um parque e arrancou uns lindos pimpolhos roxos. Quando chegou no bosque viu uma carpa entre os árvores e no redor uns filhotes e um leão comendo carne. O coração emperrou e ele começou a latir muito forte. Enquanto passou, os leões se separaram e começaram a caminhar atrás dela. Buscou algum sítio para refugiar-se e não encontrou. Esse não pareceu espantoso. De longe viu um vulto que se movia e pensou que havia alguém que poderia ajudar. Quando acercou-se viu uma espada de osso. Caiu em silêncio um momento até que o osso desapareceu e logo, como a noite chegava, se decidiu a prender fogo para cozinhar um pastel que sacou do bolso e deu um grito. Começou a preparar o estofado e lavou também umas cuecas. De repente apareceu um homem pelado com a sacola cheia de polvo que pediu se podia repartir a cena com ele. A menina, ainda muito assustada perguntou seu sobrenome. Ele respondeu que seu sobrenome era Gutiérrez, e que era mais conhecido pelo apelido Pepe.

O senhor falou que o molho estocado estava gostosa e ainda tinha um pouco de salada. O homem deu um copo de vinho quando ela se adiantou e ficou um pouco amarelada.

CARLOS

A avó presunta (?)

Havia uma vez uma menina que foi passear pelo bosque. Acordou de repente e viu que não havia comprador nenhum presente para a sua avó. Passou por um parque onde arranhou uns lindos pimpolhos roxos. Quando chegou no bosque viu uma carpa entre as árvores e viu ao seu redor uns filhotes e um leão comendo carne. O coração parou e começaram a latir muito forte. Enquanto passou, os leões pararam e começaram a caminhar atrás dela. Procurou um sitio para se refugiar e não encontrou.

Ao longe viu um vulto que se movia e pensou que havia alguém que podia ajudar. Quando se acercou viu um urso de espada. Caiu em silêncio um momento até que ele desapareceu e logo, como a noite chegava, decidiu colocar fogo para cozinhar um pastel de agrião que tirou do bolso. Começou a arrumar o estofado e lavou também umas ceroulas. De repente apareceu um homem pelado com o saco cheio de pó que perguntou se podia compartilhar a cena com ele. A menina, ainda que muito assustada perguntou seu sobrenome. Ele respondeu que seu sobrenome era Gutiérrez e que era mais conhecido pelo apelido Pepe.

O senhor disse que o molho que estava no estofado estava gostosa ainda que um pouco sem graça (sem gosto). O homem deu um copo de vinho e quando ela deu o endereço sentiu-se um pouco atordoada.

Anexo 9 – Tradução de frases

A sua tarefa nesse exercício é traduzir as frases abaixo que estão em espanhol e passá-las para o português. Não utilize o dicionário.

1. Lázaro se volvió a acostar, y pasado un cuarto de hora estuvo inmóvil.

2. El entrenador estará alejado del equipo por dos meses.

3. Pues bien, la vida del hombre también se asemeja a la vida de una escoba.

4. El vino de crianza es procedente de uvas de muy buenos aromas y sabores.

5. El berro debe ser utilizado fresco, pues con la desecación pierde mucha de sus propiedades.

6. El sector privado presenta programa para lograr la inclusión digital en Colombia.

7. Los exquisitos regalos expuestos también nos hablan de la delicadeza y del buen gusto.

8. Europa pide un debate antes de acordar con el Mercosur.

Anexo 10 – Respostas da tradução de frases realizada pelos sujeitos

ANA

1. Lázaro voltou a encostar, e passado um quarto de hora esteve imóvel
2. O treinador estará aleijado da equipe por dois meses.
3. Pois bem, a vida do homem também se assemelha com a vida de uma escova.
4. Ele veio desde criança comendo uvas de muitos bons aromas e sabores.
5. O agrião deve ser utilizado fresco, pois com a dessecação perde muita de suas propriedades.
6. O setor privado apresenta um programa incluir a inclusão digital em Colômbia.
7. Os bonitos presentes também nos falam da delicadeza e do bom gosto.
8. Europa pede um debate antes de lembrar do MERCOSUR.

BEATRIZ

1. Lázaro voltou a encostar e passou uma hora e esteve imóvel.
2. O treinador estará ajeitado da equipe por dois meses.
3. Pois bem, a vida do homem também se assemelha à vida de uma escova.
4. O vinho (crianza) é procedente de uvas de muito bons aromas e sabores.
5. O agrião deve ser utilizado fresco, pois com a dissecação perde muita de suas propriedades.
6. O setor privado apresenta programa para conseguir a inclusão digital em Colômbia.
7. Os gostosos (regalos) expostos também nos falam da delicadeza e do bom gosto.
8. Europa pede um debate antes de lembrar do MERCOSUR.

PAULO

1. Lázaro Voltou-se a encostar, passou um quarto de hora e ficou imóvel.
2. O treinador estará afastado da equipe por dois meses.
3. Pois bem, a vida do homem também se assemelha com a vida de uma escova.
4. O vinho pequeno deve ser utilizado fresco, pois com a dessecação perde muita de suas propriedades.
5. O grito deve ser utilizado (fresco) com a dissecação perde muitas propriedades.
6. O setor privado apresenta um programa para conseguir a inclusão digital na Colômbia.
7. Os gostosos presentes (?) expostos também nos falam da delicadeza e do bom gosto.
8. Europa pede um debate antes de conversar com o MERCOSUR.

CARLOS

1. Lázaro voltou-se a encostar, e passado um quarto de hora estava imóvel.
2. O treinador estará lesado do grupo durante dois meses.
3. Pois bem, a vida do homem também se assemelha à vida de uma escova.
4. O vinho de (não sei a palavra) é procedente de uvas de bons aromas e sabores.
5. A salada deve ser utilizada fresca, pois com a dessecção perde muita de suas propriedades.
6. O setor privado apresenta programa para conseguir a inclusão digital na Colômbia.
7. Os bonitos presentes expostos também nos falam da delicadeza e do bom gosto.
8. Europa pede um debate antes de negociar com o MERCOSUR.

Anexo 11 – Palavras para tradução

Faça a tradução do espanhol para o português das palavras abaixo. Não utilize o dicionário.

Palabras	Traducción
1. acostar	
2. alejado	
3. escoba	
4. crianza	
5. berro	
6. lograr	
7. exquisito	
8. acordar	

Anexo 12 – Respostas da tradução de palavras realizada pelos sujeitos

ANA

1. encostar
2. aleijado
3. escova
4. criança
5. agrião
6. conseguir
7. bonito
8. acordar

BEATRIZ

1. encostar
2. aleijado
3. escova
4. criança
5. agrião
6. conseguir
7. gostoso
8. acordar

PAULO

1. encostar
2. aleijado
3. escova
4. criança
5. grito
6. passar a perna, lograr
7. gostoso
8. acordar

CARLOS

1. encostar
2. aleijado
3. escova
4. criança
5. agrião
6. lograr (passar alguém para trás)
7. gostoso,saboroso,delicioso
8. lembrar

Anexo 13 – Questões da entrevista semi-estruturada

Na entrevista semi-estruturada foram feitas 4 perguntas comum aos sujeitos:

- 1) Nos dois primeiros textos o que você achou fácil ou difícil?
- 2) No terceiro texto o que você achou fácil ou difícil?
- 3) Na tradução das frases o que você achou mais fácil ou difícil?
- 4) Na tradução das palavras o que você achou mais fácil ou difícil?

Anexo 14 – Fragmentos das respostas da entrevista semi-estruturada dadas pelos sujeitos

ANA

- 1) Não gostei muito (...)

É diferente porque tem muitas palavras que não conheço.

A gente não faz isso em aula (...) a profe nunca faz assim (...).

Eu acho que é porque é difícil porque nas aulas dela tudo é fácil.

Teve umas palavras que eu não conseguia lembrar como aquela do feijão.

Eu já tinha visto a palavra num texto e ali eu não conseguia lembrar(...)

Tava difícil (...)

- 2) Achei mais fácil.

Era um texto bem engraçado, mas tinha muitas palavras que eu não sabia outras eu não lembrava (...)

(...) dava pra entender a frase só que na hora de escrever parecia que ficava muito estranho (...)

(...) nessa hora eu achei difícil, porque tu pensava que sabia e na verdade não sabia (...)

- 3) As frases achei fácil (...)

(...) acho que acertei quase todas ou todas.

- 4) Achei mais fácil ainda (...) e porque eram as mesmas das frases e se tu sabia as das frases tu sabia as palavras.

BEATRIZ

- 1) Achei difícil e confuso (...)

(...) às vezes eu achava que era uma palavra, aí via que não era e substituía e às vezes a palavra parecia que não encaixava na frase (...)

Também é diferente (...) nunca tinha feito assim.

Achei bem interessante (...)

Sabe eu fiquei com bastante dúvida em algumas palavras (...)

Acho que o dicionário bitola a gente (...)

- 2) Tinha palavras que eu nunca tinha visto.

Tinha palavras que eu já vi (...)

O texto era parecido com a história da chapeuzinho vermelho, era? (...)

3) Achei as frases mais fáceis (...)

(...) tinha mais tempo pra pensar.

4) Achei fácil (...)

Fiz bem rápido (...)

PAULO

1) Achei bem difícil .

Meu primeiro problema começou com o título (...)

(...) este tipo de trabalho a gente não faz.

Pelo menos pra mim é difícil eu que vim de outro colégio (...)

Aquelas palavras que parece mas não é (...)

Tu pegar um texto já em espanhol é fácil, mas daquele jeito a gente precisa pensar bem mais.

Naquele dia eu tava cansado(...)

2) Achei sem pé sem cabeça (...)

A guria foi visitar a vó dela né? (...) Fiquei sabendo depois.

(...) tinha um monte de palavras que eu nunca tinha visto.

Mas era bem gozado (...) tinha um homem pelado? (...)

3) Bem mais light!

Eu tava bem menos cansado naquele dia (...)

Não achei difícil (...)

Tinha uma frase, acho que era a oito que eu não entendi (...)

4) Foi a melhor de todas (...)

(...) não tinha preocupação com os verbos, artigos, preposição (...)

Estudar com palavras soltas é melhor (...)

Achei mais fácil.

Tu sabe ou tu não sabe não tem enrolação (...)

CARLOS

1) Sem dúvida uma prova de bimestre (...)

Achei bem difícil.

Não é uma atividade comum feita por nós (...)

Sem exagero, mas acho que mais da metade dos dois textos devo ter errado.

(...) pensei que iria ter um monte de falsos cognatos (...)

- Fiz tudo literalmente (...)
(...) não pensei muito (...)
O dicionário só nos limita (...)
- 2) (...) como o outro texto fiz literal quase tudo.
O texto era muito confuso (...)
O entendimento do texto ficou muito a desejar (...)
(...) muitas palavras induziram ao erro por serem parecidas.
Fiquei apreensivo em não conseguir entender (...)
Não estava muito concentrado naquele dia estava preocupado com a prova (...)
- 3) Achei mais fácil (...)
(...) dava para entender as frases.
Fiz tudo literal (...)
- 4) Essa fiz rápido (...)
Fiz sem pensar (...)
Traduzi igual a das frases (...)
(...) algumas palavras fiquei em dúvida como uns verbos que tinha lá.
Tinha uma palavras que nunca tinha visto (...)
(...) no geral eu achei bem fácil (...)

Anexo 15 – Cronograma da coleta de dados

DIA / MÊS	INSTRUMENTOS	TURNO	PERÍODO	LOCAL
06 de maio	Questionário preliminar	matutino	9h15min-10h	Sala de aula dos sujeitos
13 de maio	Análise histórico escolar	matutino	8h30min- 12h	Sala de aula
17 de maio	Texto 1 tradução	vespertino	16h15min-17h	Sala de aula
24 de maio	Texto 1 tradução	vespertino	16h15min-16h25min	Sala de aula
31 de maio	* 1	-	-	-
7 de junho	Texto 2 tradução	vespertino	16h15min-17h	Sala de aula
14 de junho	*2	-	-	-
21 de junho	*1			
28 de junho	Texto 3 versão – 3*	vespertino	16h15min-16h25min	Sala de aula
5 de julho	Continuação texto 3 versão	vespertino	16h15min-17h	Sala de aula
12 de julho	Versão de frases	vespertino	16h15min-17h	Sala de aula
19 de julho	*2			
25 de julho a 04 de agosto	*4			
05 de agosto	Versão de palavras	vespertino	16h15min-17h	Sala de aula
9 de agosto	Entrevista semi-estruturada Ana	vespertino	16h15min-17h	Sala de aula
16 de agosto	Entrevista semi-estruturada Beatriz	vespertino	16h15min-17h	Sala de aula
13 de setembro	Entrevista semi-estruturada Paulo	vespertino	16h15min-17h	Sala de aula
17 de setembro	Entrevista semi-estruturada Carlos	vespertino	16h15min-17h	Sala de aula
De 06 de maio a 27 de setembro	Apontamentos da pesquisadora	Matutino e vespertino	Horários alternados	Sala de aula, sala supervisão pedagógica.

OBSERVAÇÕES:

- ¹Nesse dia não houve coleta pelo motivo dos sujeitos estarem realizando trabalho de pesquisa na biblioteca.
- ² Nesse dia não houve coleta pelo motivo do calendário de provas.
- ³ Nesse dia a coleta ficou estabelecida em 15 minutos por motivo de cansaço dos sujeitos. A continuidade é dada no próximo dia.
- ⁴ Recesso escolar. Período: 25 de julho a 04 de agosto.
- Previsão 7 encontros – total: 12 encontros.

Anexo 16 – Quadro comparativo do texto de versão 1 do português para o espanhol - usos incorretos dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos.

Palavra português	Ana	Beatriz	Paulo	Carlos	Significado espanhol
Acordou	Acordó	Acordó	Acordó	Acordó	Despertó
Cena	Cena	Cena	Cena	Cena	Escena
Bêbado	***	Tonto	Tonto	Bébado	Borracho, embriagado

*** indica que o sujeito usou corretamente a palavra no texto.

Anexo 17 – Quadro comparativo do texto de versão 2 do português para o espanhol - usos incorretos dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos.

Palavra Português	Ana	Beatriz	Paulo	Carlos	Significado espanhol
Cena	Ciena	Ciena	Ciena	Cena	Escena
Tela	Tela	Tela	Tela	Tela	Pantalla
Crianças	Ticas	Crianças	Crianzas	Crianzas	Niños
Costas	Cuestas	Cuestas	Cuestas	Cuestas	Espaldas
Enojado	Enojada	Anojado	Enojada	Enjoado	Aburrido

Anexo 18 – Quadro comparativo do texto de tradução do espanhol para o português - usos incorretos dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos.

Palavra espanhol	Ana	Beatriz	Paulo	Carlos	Significado português
Presunta	Não traduziu	Apressada	Não traduziu	Presunta	Presumida
Acordó	Acordou	Acordou	Acordou	Acordou	Lembrou
Pimpollos	Pintinhos	Pirilampos	Pimpolhos	Pimpolhos	Botão de rosa
Rojos	***	***	Roxo	Roxo	Vermelho
Carpa	Carpa	Carpa	Carpa	Carpa	Barraca
Latir	Bater	Latir	Latir	Latir	Bater, pulsar
Oso	***	***	Osso	***	Urso
Espalda	Espada	Espada	Espada	Espada	Costas
Sitio	***	***	Sitio	Sitio	Lugar
Pastel	Pastel	Empada	Pastel	Pastel	Torta doce
Berro	***	***	Grito	Salada	Agrião
Bolso	Bolso	Bolso	Bolso	Bolso	Bolsa
Estofado	Estofado	Sofá	Estocada, estofado	Estofado	Ensopado, refogado
Ciruelas	Ciroulas	Cebolas	Cuecas	Ceroulas	Ameixas
Pelado	Pelado	Pelado	Pelado	Pelado	Careca, sem cabelo
Saco	Saco	Saco	Sacola	Saco	Casaco
Polvo	***	***	Polvo	***	Pó
Cena	Cena	Cena	Cena	Cena	Jantar
Salada	Salada	Salada	Salada	Sem graça, sem gosto	Salgada
Enderezó	***	***	Adiantou	Endereço	Adiantou, endireitou,
Mareada	Amarrada	Tonta	Amarelada	Atordoada	Enjoada

*** indica que o sujeito usou corretamente a palavra no texto.

Anexo 19 – Quadro comparativo da tradução das frases do espanhol para o português - usos incorretos dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos.

Palavra espanhol	Ana	Beatriz	Paulo	Carlos	Significado Português
Acostar	Encostar	Encostar	Encostar	Encostar	Deitar
Alejado	Aleijado	Ajeitado	***	Lesado	Afastado, distanciado
Escoba	Escova	Escova	Escova	Escova	Vassoura
Crianza	Criança	Criança	Pequeno	Não sabe	Criação
Berro	***	***	Grito	Salada	Agrião
Lograr	Incluir	***	***	***	Conseguir, obter
Exquisito	***	***	***	***	Gostoso, saboroso, delicioso
Acordar	***	****	Conversar	Negociar	Lembrar

*** indica que o sujeito usou corretamente a palavra no texto.

Anexo 20 – Quadro comparativo da tradução das palavras - usos incorretos dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos.

Palavra espanhol	Ana	Beatriz	Paulo	Carlos	Significado Português
Acostar	Encostar	Encostar	Encostar	Encostar	Deitar
Alejado	Aleijado	Aleijado	Aleijado	Aleijado	Afastado, distanciado
Escoba	Escova	Escova	Escova	Escova	Vassoura
Crianza	Criança	Criança	Criança	Criança	Criação
Berro	***	***	Grito	***	Agrião
Lograr	***	***	Passar a perna, lograr	Lograr (passar alguém para trás)	Conseguir, obter
Exquisito	***	***	***	***	Gostoso, saboroso, delicioso
Acordar	Acordar	Acordar	Acordar	***	Lembrar

*** indica que o sujeito usou corretamente a palavra no texto.

Anexo 21 – Quadro comparativo de usos incorretos dos heterossemânticos realizados pelos sujeitos.

Palavras	Ana	Beatriz	Paulo	Carlos
Português/espanhol Uso incorreto	7	8	8	8
Português/espanhol Uso incorreto	24	24	32	29
Total	31	32	40	37