FATORES DE PRODUÇÃO EM INTERLÍNGUAS DE APRENDIZADO DE E.L.E.

Jorge Espiga (UCPEL, CEFET/RS)

Introdução

O processo de aprendizado de uma língua estrangeira pode ser analisado como um contínuo, um contínuo de construção de uma competência bilíngüe que, no caso do aprendizado de espanhol, por parte de brasileiros, tem o português como língua materna e o espanhol, alvo do processo, como língua estrangeira.

Instaura-se, naturalmente, na sala de aula de E.LE. – Espanhol como Língua Estrangeira -, a presença da fronteira. Porém, ao contrário das fronteiras físicas ou geográficas entre domínios territoriais, a fronteira representa aqui uma realidade virtual, ao mesmo tempo diferente e semelhante àquelas.

As diferenças referem-se à sua materialidade concreta, uma vez que a fronteira que se instaura na sala de aula de E.L.E. é abstrata, constituindo o contato entre domínios culturais e lingüísticos distintos: o do mundo hispânico e o do lusitano.

As semelhanças dizem respeito à sua funcionalidade, aos sentidos que a noção de fronteira pode abarcar. A fronteira constitui aí uma abstração polissêmica, que permite combinar sentidos opostos, uma vez que confina um domínio, ao passo que permite e protagoniza o contato com o outro; impõe-se como barreira ou marca de continência, cuja presença tende a deter o fluxo transversal, ao passo que favorece o fluxo longitudinal, ao se percorre-la.

Por analogia, encontra-se também bastante semelhança entre os contínuos territoriais e lingüísticos que se estabelecem entre países e regiões de línguas distintas e aqueles que se (re)criam na sala de aula de E.L.E. Os fenômenos do contato lingüístico e os fatores que o regulam manifestam-se nesse espaço didático, em que a competência bilíngüe está a ser construída, assim como se manifestam nas fronteiras naturais, em comunidades e regiões bilíngües.

E, tanto em um cenário como noutro, a produção lingüística resulta e é condicionada por tais fatores relativos ao contato, sejam estes lingüísticos ou extralingüísticos, isto é, inerentes ao próprio sistema lingüístico ou externos ao mesmo. Entre estes, iremos postular que as relações de poder, expressas em regiões bilíngües e pluridialetais como situações diacrônicas e sincrônicas de diglossia, materializam-se, na sala de aula de E.L.E., nos papéis representados pelo sistema formal do processo e, especialmente, pelo professor.

Tal como acontece nos dialetos de contato de regiões bilíngües, a transferência e a interferência do português materno, bem como o *code switching* de espanhol para português, em enunciados produzidos por aprendizes brasileiros, constituem a fenomenologia que se manifesta nas interlínguas do contínuo de aprendizado de E.L.E., mais intensamente nas fases iniciais do aprendizado.

Trata-se de estratégias cognitivas ou comunicativas que podem redundar em erros na língua alvo, cuja tolerância, por parte do professor e do sistema formal de ensino de E.L.E., exercida em um jogo ou tensão entre a observância e a violabilidade de critérios de gramaticalidade, também resulta, em última instância, do exercício das relações de poder e da autoridade em que o processo de aprendizado se desenvolve.

Polissemia da fronteira

Há várias formas de pensar a fronteira. Uma delas é considerar o seu caráter limítrofe. Como limite, a fronteira é uma entidade que divide, afasta, impõe-se como barreira além da qual supõe-se que não vigora nem pode estender-se um certo domínio – o de cá. A justaposição dos domínios a constitui como tal.

As fronteiras territoriais têm a ver com esse caráter limítrofe, de linha divisória. Concretamente, uma fronteira territorial pode ser um vale, um rio, uma montanha, uma rua, um marco de pedra. Ou pode não ser nada concreto: por exemplo, uma suposta linha imaginária que corta um campo.

Os domínios que fazem fronteira são distintos enquanto se reconhecem como realidades e identidades distintas, o que não exige que sejam de todo diferentes nem impede que tenham muito em comum. Domínios distintos não quer dizer domínios diferentes.

Em se tratando de duas cidades fronteiriças entre o Brasil e o Uruguai, por exemplo, uma rua que faz fronteira pode pôr em destaque dois estilos arquitetônicos diferentes. Do lado brasileiro, as fachadas das casas tenderão a ser mais coloridas, terão cobertura de telhas, seguindo, em grande parte, a tradição portuguesa, enquanto, do lado uruguaio, a preferência será por tons mais sóbrios, com fachadas monocromáticas ou de tijolo à vista e cobertura de laje, mais ao estilo espanhol.

Entretanto, no quê serão diferentes os dois lados de um mesmo campo atravessado por uma linha fronteiriça imaginária? Certamente, em muitos casos, a paisagem geográfica e, particularmente, topográfica é igual a ambos os lados da linha. As evidências da fronteira ali não existem: trata-se de domínios distintos, porém não diferentes. Algo semelhante ocorre entre o espanhol e o português quando entram em contato. Porque ambos os sistemas têm muito em comum, a fronteira nem sempre é palpável e evidente.

A fronteira é, pois, um lugar desde o qual os domínios limítrofes avistam-se, encontram-se, compartilham elementos em comum e reconhecem-se como realidades distintas. A fronteira constitui-se, então, como fator e percepção de domínios e do contraste entre os mesmos.

Nesse sentido, diz Pesavento (2002) que as fronteiras podem funcionar como marcos mentais onde, ao mesmo tempo, reconhece-se a identidade cultural (e lingüística) e, a partir dela, exercita-se a alteridade, ao se reconhecer a identidade cultural (distinta) do outro.

E também nesse sentido pode-se pensar a fronteira, quanto à fenomenologia que se manifesta nos contínuos bilíngües. A percepção de uma realidade externa à língua, distinta do domínio da língua que está sendo usada, em certo momento discursivo, pode motivar o *code switching* para a língua do domínio dessa outra realidade ora percebida, agindo a fronteira, nesse caso, como fator extralingüístico dessa alternância.

No contínuo de aprendizado de E.L.E., o *code switching* pode obedecer, às vezes, a tal condicionamento de ordem perceptual, assim como pode ser motivado por outros fatores extralingüísticos e também, obviamente, por fatores lingüísticos, como o déficit lexical, nos diversos estágios ou interlínguas do contínuo.

A não-percepção ou percepção deficiente da fronteira entre a língua materna e a língua alvo, principalmente nas fases iniciais do aprendizado, é, provavelmente, um dos fatores lingüísticos mais relevantes da produção dos aprendizes e, conseqüentemente, do seu volume de erros – em especial, das interferências. A não-percepção ou percepção deficiente da fronteira entre ambas as línguas pode ser favorecida, ainda, pelo maior grau de tolerância ou permissividade da transgressão, por parte do professor e do sistema formal de ensino, como veremos mais adiante.

Favorecidos ou não pela maior ou menor tolerância a erros, os enunciados produzidos nas interlínguas de aprendizado de E.L.E. ultrapassam as fronteiras, enquanto representam incursões ao domínio da língua alvo, com formações que, do ponto de vista da língua alvo, possuem certo grau de agramaticalidade, mas que podem ser analisadas, no seu conjunto, conforme propõe Espiga (2001), como gramáticas intermediárias do processo.

As fronteiras nas interlínguas e a fenomenologia do contato

Tal como acontece nas fronteiras lingüísticas naturais que se formam em comunidades e regiões bilíngües, dois tipos de fatores regulam ou condicionam a competição entre alternativas do português e do espanhol, no cenário de variabilidade que o contato propicia no contínuo de aprendizado: fatores lingüísticos e extralingüísticos.

O contato lingüístico que se estabelece no contínuo de aprendizado de E.L.E. acarreta o emprego, por parte dos aprendizes, de estratégias comunicativas e cognitivas que podem ser analisadas através dos fenômenos de *code switching,* transferência e interferência.

Diante de um déficit específico de léxico, por parte do aprendiz, o *code switching* constitui uma estratégia de natureza mormente comunicativa, embora esta seja também portadora de uma expectativa de retificação e, como tal, consiste em recurso positivo para a construção do conhecimento na língua alvo. Trata-se de uma alternância desde a interlíngua de aprendizado de espanhol em direção ao português materno que, conforme o modelo proposto por Woolford (1992), opera preenchendo com unidades lexicais do português algumas das posições terminais de estruturas geradas de acordo com regras sintáticas do espanhol:

(01) *Sentía muchas saudades*[1]

O nível mínimo em que o *code switching* opera é o da palavra.

A transferência é uma estratégia cognitiva. Trata-se de um mecanismo de formulação de hipóteses, no sentido de Chomsky (1972), de correspondência entre a língua materna e a língua meta. Uma hipótese que se confirma, que surte efeito positivo, transforma-se em saber adquirido implicitamente, ou seja, não provém de instruções explícitas; ao contrário, resulta, nesse caso, do reconhecimento de certa regra ou componente da língua materna que é compartilhado pela língua alvo.

A interferência, segundo Weinreich (1963), consiste em um "desvio da norma". No contínuo de aprendizado de E.L.E., entende-se por norma o espanhol, língua alvo do processo.

Durão (1999) entende que interferência é o efeito negativo da transferência, em não se confirmando uma hipótese de correspondência. Nesse sentido, a interferência seria um erro, o resultado de uma hipótese não confirmada ou mal sucedida.

Os hábitos ou tradições lingüísticas da língua materna, gramaticalizados como regras, motivam a interferência. No caso do aprendizado de E.L.E. por parte de brasileiros, esses hábitos e tradições constituem o conjunto de regras morfossintáticas e fonético-fonológicas do português materno.

Vejamos alguns exemplos de interferência na morfossintaxe:

(02) a. *Si está frío, ∅ pongo las luvas*

[1] Servimo-nos, nesta comunicação, de exemplos já apresentados em Espiga (2007).

b. *Yo gusto de literatura*
c. *Son los tus problemas*

Em (02a), além do *code switching* em *las luvas*, o português interfere na conjugação não pronominal do verbo *poner*, bem como no estilo português de referir-se ao estado do tempo usando o verbo "estar", em detrimento de *hacer*. Já em (02b) o português interfere na regência do verbo *gustar* e, em (02c), o faz especificando um determinante imediatamente antes de um possessivo.

Nesse tipo "mesclado" de enunciados, torna-se visível a fronteira entre ambas as línguas.

Porém é o plano fônico que marca com mais ênfase a fronteira e o contraste entre o português e o espanhol. Na área da fonologia e da fonética, as interferências do português aparecem muito cedo nas interlínguas de aprendizado de E.L.E. e, porque o plano fônico de ambas as línguas é bem mais contrastante, tal aparição de interferências mostra-se mais intensa e mais notória.

Diversos lingüistas (Lipski 1995, Elizaincín 2007 e Espiga 2007, entre outros) têm afirmado que, entre outros, a tipologia lingüística é fator relevante no contato lingüístico. Em função da grande proximidade tipológica entre as gramáticas do português e o espanhol, fruto da sua genealogia comum, as hipóteses formuladas por parte dos aprendizes, para transferência de elementos da língua materna para a língua alvo, principalmente na morfossintaxe e no léxico, são, via de regra, bem sucedidas.

Contudo, o mesmo não acontece na fonologia e na fonética, áreas em que o nível de interferências, ou seja, de hipóteses não confirmadas ou transferências mal sucedidas, é bem mais expressivo.

Outro aspecto que merece ser considerado quanto à visibilidade da fronteira entre a fonologia e a fonética do português e do espanhol é o de que, conforme já manifestamos em outras ocasiões (Espiga 2007, por exemplo), para os nativos da língua de uma certa comunidade – neste caso, o espanhol como língua alvo do processo de aprendizado -, as interferências no plano fônico constituem a marca mais visível (o "sotaque") do forasteiro – em nosso caso, do aprendiz.

Por isso pode-se afirmar que, no plano fônico, a fronteira constitui um aspecto mais crucial, mais crítico, no ensino-aprendizado de E.L.E., porque as interferências, além de mais notórias, são extremamente suscetíveis a juízos de agramaticalidade – entendida esta, aqui, como aceitabilidade, por parte da comunidade da língua alvo.

Vejamos, então, nos exemplos (03) a (06), casos de interferência na produção oral, em interlínguas de aprendizado de E.L.E., por parte de brasileiros, a partir de um *input* escrito, ou seja, uma atividade de leitura em espanhol:

(03) Juan es mi hermano [Ru.'ã 'ɛs. mi er.'mã.nũ]

Em (03), a nasalização das vogais, resultante da assimilação de [nasal], bem como a elevação do /o/ átono final constituem fenômenos próprios do português brasileiro. A realização de [ɛ], som que não consta do inventário do espanhol, é motivada, certamente, pela homografia, entre ambas as línguas, da forma *es*, no paradigma verbal de "ser", já que a forma "és" corresponde, em português, a uma das pessoas do presente do indicativo – só que, em português, trata-se da segunda pessoa, não da terceira. Já a realização de "j" como [R], em ponto velar, sinaliza a percepção adequada do ponto de articulação, porém não do modo. Na estruturação silábica, chama a atenção o hiato [uã], no lugar do ditongo crescente [wa].

(04) Era demasiado chico ['ɛ.ra de.ma.zi.'a.du 'ʃi.ku]

Além de algumas interferências já apresentadas em (03) e da realização de hiato [ia] no lugar do ditongo crescente [ja] – de ocorrência pouco comum em sílabas tônicas, em português -, observe-se em (04) a hipótese, formulada pelo aprendiz, de que "ch" se realiza como [ʃ].

(05) absolutamente [a.bi.so.lu.ta.'men.tʃi]

Veja-se, em (05), um procedimento epentético que busca solucionar o encontro consonantal [bs] mediante a estratégia de converter a cadeia silábica [ab.so], da forma VC.CV, para a forma V.CV.CV [a.bi.so]. O objetivo dessa estratégia é de obter sílabas ótimas, do tipo V ou CV, evitando a formação do tipo VC, estranho ao português brasileiro. Também observa-se, em (05), a palatalização da plosiva coronal /t/ e, na mesma sílaba, elevação de /e/ átono final.

(06) El coronel [ɛl^{w}. ko.ro.'nɛl^{w}]

O que ocorre em (06) é a vocalização da lateral implosiva, seguindo o padrão do português brasileiro, no qual esse segmento encontra-se em mudança vocalizadora. Todavia, nesse exemplo, a realização de [l^{w}] mostra uma articulação intermediária entre a forma [l] do estilo hispânico, coronal alveolar, e [w], estágio mais avançado do processo de mudança do português brasileiro, forma esta que acarreta a vocalização total e a perda do evento coronal e que se encontra, atualmente, generalizada em quase todo o Brasil. O alofone intermediário, produzido em (06), predomina no sul do Brasil e representa, justamente, a tensão que se dá no contínuo diatópico entre ambas as línguas (Espiga, 2002).

Nos exemplos (07) a (10), examinaremos os efeitos de algumas interferências do plano fônico na produção escrita, partindo de *input* oral.

(07) Jo soy arquiteto, ¿e uste?

É possível que, no *input* oral, não tenham sido realizadas as plosivas implosivas da penúltima sílaba das palavras *arquitecto* e *usted*, já que essa variantes é uma das soluções que os nativos de espanhol utilizam diante do encontro plosiva+plosiva. Também é possível, em *arquitecto*, que o homônimo português tenha prejudicado, nesse caso, a percepção da plosiva, assim como a ausência de plosivas implosivas, de modo geral, no português brasileiro, pode ter prejudicado a percepção do segmento nos dois casos. A grafia "jo", para *yo*, revela que o alofone produzido ali é uma fricativa palatal sonora, para o qual o aprendiz transferiu a relação "j" ↔ [ʒ] do português. A grafia "e", para representar a conjunção *y* indica, ainda, a hipótese de correspondência da conjunção espanhola com a conjunção "e", do português, bem como a aplicabilidade da regra que a eleva para [i], na oralidade.

(08) Manuela, ¿conoces a esta tica?

A grafia "tica" mostra, em (08), a hipótese de que o som [tʃ] corresponde à palatalização de /t/, que se dá, em algumas variedades do português brasileiro, como o dialeto pelotense, antes de [i]. Essa interferência, que já aparecera em (05), mostra que o aprendiz, neste caso, é falante de uma dessas variedades de português.

(09) Estoy esperando my amiga

A grafia "my", por *mi* produz estranheza, em primeira análise, porque não é muito comum entre os erros de produção de interlínguas, no aprendizado de E.L.E. por brasileiros. Uma possível análise sugere a hipótese de analogia, por parte do aprendiz, entre o som [j] de

palavras como *estoy, soy, Uruguay,* e o som [i] da palavra *mi.* Porém, surge também a possibilidade, aqui, de que o aprendiz esteja utilizando um conhecimento prévio de inglês, quanto à grafia do possessivo de primeira pessoa do singular *my*, que, de alguma forma, poderia interferir em algum estágio do aprendizado, isto é, nas interlínguas de E.L.E.

(10) Sí, bamos

Em (10), ao escrever "bamos", é evidente que o aprendiz percebeu que o articulador passivo da labial não é, aqui, dental. Por outro lado, parece que a percepção de [+contínuo] foi prejudicada. Em todo caso, a opção por "b", não por "v" – que seria a grafia em português -, revela que o aprendiz percebeu corretamente que o português e o espanhol podem apresentar sons diferentes para o segmento labial, como na forma homônima "vamos", segundo o contexto em que se encontrem. No exemplo (10), a seqüência fônica que serviu de *input* é [si.'βa.mos].

Conclui-se dessa pequena amostra que as interferências fonético-fonológicas afetam também o plano grafemático. Nesses casos, o efeito negativo da transferência, entendida como hipótese não confirmada de relação entre os planos fonético, fonológico e grafemático, pode suscitar prejuízo ao significado ou a alguma das representações do significante. Assim, devido a uma interferência nesse sistema de inter-relações, pode-se partir de um *input* fonético e chegar a uma representação grafemática que não lhe corresponda e vice-versa, com a possibilidade, inclusive, de acarretar prejuízo semântico.

Até aqui, conforme vimos propondo, a fronteira entre a língua materna e a língua alvo afloram em todos os aspectos da produção, embora, no caso do contato português-espanhol, seja a área da fonologia e da fonética onde a mesma se torna mais visível ao observador, isto é, ao interlocutor e, especificamente no processo de ensino-aprendizado de E.L.E., ao professor e ao sistema formal em que o processo ocorre. Nesses locais de fronteira costumam acontecer os dispositivos de avaliação da produção, que são instrumentalizados a fim de aferir o progresso do aprendizado, no contínuo.

Além do interesse do professor em diagnosticar os problemas que os aprendizes vão enfrentando no contínuo, igualmente importante será, para estes, visualizar e conhecer as fronteiras entre os domínios das duas línguas pólos desse contínuo.

A visibilidade das fronteiras, para os aprendizes, consiste no nível de consciência lingüística que estes vão adquirindo sobre o contínuo de aprendizado, sobre as características do processo de construção de uma competência bilíngüe e sobre os estágios intermediários desse processo, ou seja, as interlínguas de aprendizado de E.L.E. Nesse caso, a consciência lingüística pode ser entendida como capacidade de contraste, de distinção e de sistematização das semelhanças e diferenças entre o português e o espanhol, o que possibilitará que os aprendizes ganhem maior controle sobre os fenômenos de *code* switching, transferência e interferência.

Ao longo do aprendizado, dá-se um processo de conscientização crescente do aprendiz. Masello (2002) diz que, nas fases iniciais, a baixa competência do aprendiz em espanhol faz com que o déficit lingüístico tente ser suprido, consciente ou inconscientemente, pelo conhecimento que ele possui da sua língua materna. Isso explicaria que o déficit lingüístico constitua, de fato, um fator lingüístico a favorecer o uso do português em determinados pontos em que o conhecimento do espanhol ainda não está disponível ou consolidado.

O aprendiz procura transferir conhecimento, conscientemente, da sua língua alvo, ao querer transpor fronteiras que, já de início, são visíveis e bem marcadas, como na área da fonologia e da fonética. E o faz de modo inconsciente quando as fronteiras entre ambos os

domínios ainda são pouco nítidas, confusas, como costuma acontecer, nas fases iniciais, nas áreas da morfossintaxe e do léxico.

À medida que se desenvolve a competência lingüística do aprendiz na língua alvo, tendem a diminuir as ocorrências dos fenômenos de contato. Pode-se postular uma relação direta entre a consciência ou conhecimento das fronteiras lingüísticas do contínuo e o nível de competência na língua alvo e uma relação inversa entre esta e o nível (qualidade e quantidade) de fenômenos de contato que se manifestam na produção de interlínguas.

Isso está de acordo com os resultados que mostra Semino (2007), ao avaliar dados semi-longitudinais de produção de alunos brasileiros de uma licenciatura em espanhol, no sentido de que o volume de interferências diminui nas fases finais do aprendizado, especialmente na produção oral, mesmo que a autora tenha detectado pontos críticos, mais rebeldes, que denomina *diques de resistencia,* os quais, em alguns casos, poderiam sugerir tendências à fossilização.

O sistema formal de ensino e, especialmente, o professor de E.L.E., mediante os métodos mais adequados e nos momentos cruciais do aprendizado, em que as fronteiras entre o português e o espanhol se revelam, têm o objetivo de propiciar e auxiliar o aprendiz na sua visibilidade. Entendemos que tal objetivo é de fundamental importância no intuito de desenvolver consciência lingüística sobre o processo.

O poder do professor: o prestígio lingüístico e a tolerância a erros

Como funcionam as relações de poder em sala de aula? Quais são os papéis que o professor desempenha? De que maneira essas relações podem influenciar a produção dos aprendizes?

Não pretendemos aqui responder exaustivamente, sequer satisfatoriamente, a essas questões, as quais formulamos na intenção de orientar algumas discussões sobre os assuntos ora propostos.

As questões do poder e da autoridade do professor constituem, sem dúvida, um grupo de fatores extralingüísticos significativo, em sala de aula de E.L.E., uma vez que, porque ele é investido de autoridade diante do aprendiz, impõe relações assimétricas no espaço didático onde se desenvolve o contínuo de contato, o que, entre outros fatores, condiciona a produção.

Nesse particular, interessa-nos, de momento, discutir dois aspectos: o prestígio que o professor atribui a uma variedade de espanhol, em detrimento de outras, e o tratamento dos erros dos aprendizes, quanto à sua definição e tolerância.

O prestígio que o professor atribui a certa variedade de espanhol, por exemplo, modelando certos padrões fonéticos, lexicais e culturais regionais, em oposição a outros, influencia a produção dos aprendizes e, ainda, tende a desestabilizar o conhecimento e o prestígio que estes possam ter ou associar em relação a outras variedades da língua. Tal fator faz-se presente, de forma relevante, quando professores supervalorizam a cultura e os padrões gramaticais da sua variedade materna, em detrimento de outras.

A desestabilização do conhecimento prévio de espanhol, que os aprendizes podem ter adquirido em experiências anteriores de aprendizado, advém de conflitos que se instauram a partir das diferenças entre tal conhecimento e os insumos que ora são apresentados.

Examinemos os exemplos abaixo:

(11) a. *pero ¿qué decís?* de[’sis]

b. *pero ¿qué dices?* di[ɵeʒ]

A variedade “a”, em (11), corresponde ao espanhol do Prata, enquanto “b” pertence a uma variedade peninsular. Observe-se que, além das diferenças fonéticas na realização das sibilantes – no primeiro caso é alveolar e, no segundo, interdental e palatal sonora – e na posição da sílaba tônica – segunda, em “a”; primeira, em “b” -, a variedade “a” é *voseante* (utiliza o *vos* como forma de tratamento), enquanto “b” é *tuteante* (utiliza o *tú*).

Não apenas o professor, falante nativo de uma ou outra variedade de espanhol, é responsável pela atribuição de prestígio. Os métodos e os materiais utilizados em sala de aula, a instituição onde se dá o processo de aprendizado, enfim, todo o ambiente institucional formal configura um contexto que obedece a determinada política lingüística. Tal contexto funciona de maneira análoga aos contextos de poder que, em comunidades ou regiões bilíngües, regulam o fenômeno diglóssico, atribuindo prestígio a uma língua ou dialeto em detrimento de outra(o).

A autoridade de que é investido permite ao professor representar, em sala de aula de E.L.E., a comunidade dos falantes nativos da língua alvo. Significa dizer que cabe ao professor decidir o que é e o que não é, de fato, um erro, do ponto de vista da gramaticalidade dos enunciados, isto é, da sua possibilidade de aceitação, por parte dos nativos de espanhol.

Para efeitos da construção do conhecimento na língua alvo e da consciência lingüística dos aprendizes, especialmente no que diz respeito à visibilidade das fronteiras entre as duas línguas, um erro somente constitui-se como tal se assim for diagnosticado e, oportunamente, corrigido pelo professor. Nesse papel, o professor tem a prerrogativa de tolerar ou não o erro.

Em prol da ênfase no volume de produção e da priorização da função comunicativa da linguagem, alguns erros são mais tolerados nas fases iniciais, retardando a sua percepção, por parte dos aprendizes.

Assim, as estratégias pedagógicas de maior ou menor tolerância a erros estão vinculadas à tensão entre dois grupos de fatores antagônicos: de um lado, os que favorecem a quantidade de produção lingüística; de outro, os que favorecem a sua qualidade.

O estímulo à quantidade de produção lingüística tem a ver com estratégias dirigidas a incentivar a fala espontânea, que procuram recriar, na sala de aula de E.L.E., um ambiente de interação natural. Tais estratégias admitem a violabilidade ou relaxamento dos princípios de boa formação e/ou regras gramaticais da língua alvo, em nome do encorajamento dos aprendizes no processo de formulação de hipóteses como recurso de construção do conhecimento, o que favorece as transferências do português materno para o espanhol.

A maior tolerância a erros favorece o impulso criativo no processo de aprendizado, o qual, não encontrando restrições mais fortes, pode adquirir caráter impetuoso, baseado, sobretudo, na grande semelhança existente entre as duas línguas envolvidas[2]. Aqui será extremamente importante para o aprendiz e para a própria visibilidade das fronteiras, que este adquira a consciência contrastiva de que, mesmo semelhantes ou idênticos aos do português, os conteúdos ora aprendidos provêm de um domínio lingüístico distinto.

Já a busca da qualidade de produção lingüística tem a ver com estratégias dirigidas ao aprimoramento dos enunciados produzidos pelos aprendizes, fazendo com que estes atentem para a sua gramaticalidade. Tal observância de gramaticalidade pode ser entendida como uma exigência de fidelidade entre os modelos considerados gramaticais ou aceitáveis e os enunciados produzidos pelos aprendizes.

---

[2] Embora não seja conseqüência direta do exercício de poder do professor, pode estar presente no contexto um fator que costuma funcionar como coadjuvante da alta tolerância a erros, no favorecimento da quantidade de produção (e do índice de interferências), independentemente da qualidade. Trata-se da crença de que, como diz Lipski (1995), para falar em espanhol não é preciso aprende-lo.

Mediante a adoção de tais estratégias de menor tolerância a erros, a gramática pressiona no sentido de minimizar a violação de princípios de boa formação e/ou regras da língua, o que impõe limites ao impulso criativo e torna o processo de formulação de hipóteses mais discreto, menos impetuoso. Nesse enfoque, os aprendizes serão chamados a tomar consciência, principalmente, das diferenças entre ambas as línguas.

Como se vê, o poder do professor, na produção de interlínguas de E.L.E., representa um condicionamento extralingüístico altamente significativo. A visibilidade das fronteiras, a consciência lingüística do aprendiz e o desenvolvimento da sua competência na língua alvo, bem como o índice de fenômenos inerentes ao contato lingüístico - *code switching*, transferências e interferências – ocorrem, em grande parte, em função de estratégias pedagógicas que adotam determinados graus de tolerância a erros, maiores ou menores, em cada estágio do processo de ensino-aprendizado.

Referências bibliográficas

CHOMSKY, N. *Language and Mind.* New York: Harcourt Bruce Jovanovich, 1972.

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

ELIZAINCÍN, A. *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América.* Montevideo: Arca, 1992.

_____. Oito considerações sobre o contato lingüístico. In: ESPIGA, J.; ELIZAINCÍN, A. *Español y portugués: fronteiras e contatos.* Pelotas: Educat, no prelo.

ESPIGA, J. *Problemas de fonología en la adquisición de español por brasileños.* Comunicação ao I SENALE – Seminário Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas, UCPel, 1997.

_____. Interferências e interlínguas no aprendizado de Espanhol por falantes nativos de Português: aspectos de fonologia. In: Hernandorena, C.L.M. (org) *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira – aspectos fonético-fonológicos.* Pelotas: EDUCAT, 2001, p.261-276.

_____ . A lateral posvocálica na fronteira dos Campos Neutrais. *Letras de Hoje.* Porto Alegre: v.37, n.1, p.49-68, mar, 2002.

_____. *La fonética: un espacio fronterizo en clases de E.L.E.* Comunicação ao I SMELL – Seminário de Metodologia de Ensino de Línguas e Literaturas. Pelotas: UFPEL, 2007.

LIPSKI, J.M. Too close for comfort? The genesis of "Portuñol/Portunhol." In: FACE, T.L.; KLEE, C.A. *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium.* Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 1-22. 1995.

MASELLO, L. (org) *Español como lengua extranjera: aspectos descriptivos y metodológicos.* Montevideo: Universidad de la República – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2002.

PESAVENTO, S.J. Além das fronteiras. In: MARTINS, M.H. (org) *Fronteiras Culturais. Brasil-Uruguai-Argentina.* Cotia: Ateliê, 2002, p. 35-40.

SEMINO, María Josefina Israel. *Español y portugués: desenredando las lenguas. Guía para profesores y alumnos brasileños.* Rio Grande: Ed. da FURG, 2007.

THOMASON, Sarah Grey & KAUFMAN, Terrence. *Language, Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. England, Berkeley: University of California Press Oxford, 1988.

WEINREICH, U. *Languages in contact.* The Hague: Mouton, 1963.

WOOLFORD, E. Bilingual code-switching and syntactic theory. *Linguistic Inquiry,* 14(3): 520-36. 1992.