

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - UCPEL

CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

AUDA MARIA DOS SANTOS

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

PELOTAS

2006

AUDA MARIA DOS SANTOS

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

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

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

Pelotas

2006

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

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

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

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

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

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

Edmund Burke – estadista inglês - (1729-1797)

RESUMO

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

Palavras-chave:

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

RESUMEN

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

LISTA DE TABELAS

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

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

SUMÁRIO

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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

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

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

1.1 Análise Contrastiva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Análise de Erros

1.2.1 O modelo Análise de Erros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.2 Etapas no método análise de erros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Interlíngua

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 O papel da língua materna

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(6) A. ¿Viste a Pedro?

B. Sí, _vi.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5 Estratégias

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

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

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

1.5.1 Estratégias de aprendizagem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(8) a. Infelizmente nosotros vivimos.

b. Infelizmente vivimos.

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

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

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

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

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

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

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

b. (... (él) **puso** (el nombre)...)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5.2 Estratégias de comunicação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 METODOLOGIA

2.1 Sujeitos da Pesquisa

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

2.1.1 Definição dos sujeitos

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

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

2.1.2 Descrição dos sujeitos

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

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

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

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

Tabela 1: Respostas da prova de proficiência

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

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

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

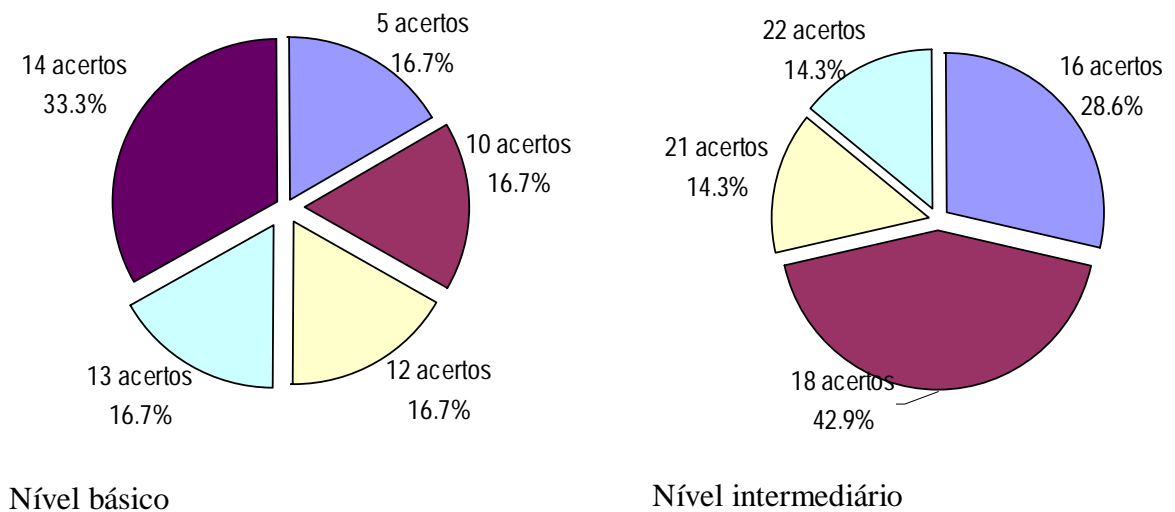


Figura 1: Percentual de alunos nos dois níveis de aprendizagem com relação ao número de acertos na prova de proficiência.

2.2 Constituição da Amostra

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

2.3 Método de Análise de Erros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 Tipologia dos Erros Encontrados na Análise

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

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

2.4.1 Artigo

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

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

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

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

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

2.4.2 Verbo

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

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

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

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

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

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

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

2.4.3 Preposição

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

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

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

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

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

2.4.4 Pronome pessoal

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

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

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

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

(... infelizmente vivimos...)

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

2.4.5 **Conjunção**

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

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

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

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

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

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

2.4.6 **Pronome relativo**

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

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

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

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

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

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

2.4.7 **Posesivo**

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

2.4.8 Substantivo

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

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

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

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

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

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

2.4.9 Caso especial

2.4.9.1 *Adjetivo, indefinido e numeral*

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

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

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Análise dos Resultados

3.1.1 Resultados gerais

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

Tabela 2: Número de orações dos instrumentos

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

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

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

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

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

3.1.2 Resultados gerais, considerando os dois instrumentos

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

Tabela 4: Desempenho nos instrumentos

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

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

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

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

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

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

3.1.3 Análise dos resultados de desempenho dos grupos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.4 Resultado do desempenho dos informantes nas categorias

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

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

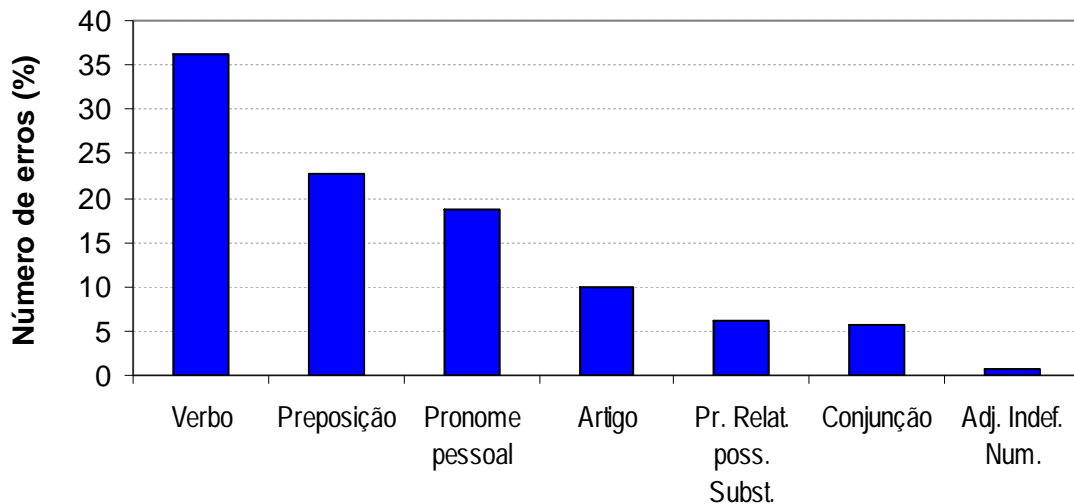


Figura 2: Número de erros nas categorias

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

3.2 Descrição e Explicação dos Erros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.1 Artigo

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

Tabela 8: Erros na categoria ARTIGO

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

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

3.2.1.1 Omissão

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

A) Sintagma nominal (artigo definido + substantivo)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

B) Verbo + preposição + sintagma nominal

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

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

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

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

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

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

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

C) Uso anafórico do artigo

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

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

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

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

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

3.2.1.2 Inclusão

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

A) Sintagma nominal

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

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

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

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

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

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

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

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

B) Sintagma preposicional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.1.3 Troca

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

A) Artigo só ou combinado com preposição

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

B) Interferência gerando troca entre palavras da língua estrangeira

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.1.4 Combinação

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

A) Combinação nas duas línguas – preposição com artigo

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

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

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

B) Transferência lingüística – preposição com artigo

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.1.6 Considerações gerais sobre os dados da categoria ARTIGO

Não houve erros graves na categoria ARTIGO, pois não se apresentaram problemas de compreensão para a falante nativa, quando esta efetuou a leitura das frases com erros. Quanto aos erros mais significativos, eles estão ligados à relação da preposição com o artigo, a nosso ver, pois, embora a amostra tenha apresentado oito erros na subseção ‘Combinação’, há erros ligados a essa dificuldade em outras subseções.

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

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

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

Tabela 9: Desempenho dos grupos na categoria ARTIGO

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

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

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

Tabela 10: Erros por interferência da LM dos informantes

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

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

3.2.2 Verbo

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

Tabela 11: Erros na categoria VERBO

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

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

3.2.2.1 Conjugação

A) Alterações no radical e nas terminações:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

C) Formas próximas do português

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

93. (RA6) “... y julgalas malas...” (...y **juzgarlas** malas...)

94. (RB5 “En tres años que tardo en parecer y volver...”

(En tres años que tardó en **aparecer**...)

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

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

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

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

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

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

3.2.2.2 Troca

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

A) Finais m/n

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

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

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

96. (RA3) “... pasam a verse...”

(... **pasan** a verse

97. (DA3) “... destacavam-se ...”

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

98. (RA3) “...devem mantenersse ...”

(... **deben** de mantenersse ...)

99. (DB5) “... que se comportam ...”

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

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

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

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

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

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

B) Transferência lingüística

- Transferência lingüística I

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

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

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

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

(...a quienes **prometió volver**

103. (RB11) “...diz a Leonora...”

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

104. (DB5) “... no lo chamam atención...”

(... no les **llaman** la atención...)

105. (RB11) “ Estefanía monstra a su hijo su esposa que é Leocadia...”

(Estefanía le **presenta** a su hijo a su esposa que **es** Leocadia...)

106. (RB11) “...mostró a ella el crucifijo...”

(...le **enseñó** el crucifijo...)

107. (RB9) “...después de esposo sus actitudes mudavam ...”
 (... después, como esposo, sus actitudes **cambiaron** ...)
108. (RA3) “... contandoles todo *o* que há pasado...”
 (...contándoles lo que le **ha pasado**...)
109. (RB11) “... *a* casa dónde estava su hijo...”
 (...la casa donde **estaba** su hijo...)
110. (RB11) “... dónde ficou até los cuatro años...”
 (...donde **se quedó** hasta los cuatro años...)
111. (RA12) “... encontrarón Marco Antonio envolvido en una pelea.”
 (... encontraron a Marco Antonio **envolucrado** en una pelea...)
112. (DB10) “...*e* cada uno deve se concientizar ...”
 (...y cada uno **debe concienciarse**...)
113. (RB9) “...llave [...] que solamente el tenía y carregaba...”
 (llave ... que solamente él tenía y la **cargaba**...)

Nesses casos, nos exemplos (101, 102, 103, 104), a interferência da LM ocorre pela transferência lingüística, ou seja, emprego das formas verbais do português nas orações em LE. Tal transferência provoca em alguns casos alterações no radical, nas terminações ou em ambos. A explicação seria a insegurança do informante quanto à forma verbal em espanhol. No número (101), a transferência compromete o radical, nos números (102) e (103), compromete a terminação e, no número (104), altera o radical e a terminação.

Na frase (105), a primeira forma verbal “monstra” está incorreta nas duas línguas: ‘mostra’ em português e “*muestra*” em espanhol. A razão por que o aluno a empregou é provavelmente a tentativa de utilizar uma forma na LE, e como desconhecia a correta, optou por uma que lhe pareceu possível, já que é próxima de ambas as línguas. No sentido da frase, embora exista o verbo “*mostrar*” em espanhol, o verbo “*presentar*”, nesse idioma, é mais apropriado ao contexto, em que Estefanía apresenta a seu filho a moça com quem ele deverá casar-se. Na mesma frase, a troca das formas *é/es* é um caso de transferência lingüística em razão da proximidade das duas línguas, talvez. No exemplo (106), novamente há o emprego

do verbo “mostrar” num contexto para “enseñar”. É importante registrar que a forma “mostró” está correta no pretérito indefinido da língua alvo.

Na oração (107), além de transferência lingüística ocorre a troca de tempo verbal. Em português certamente o autor não erraria, mas em espanhol sua hipótese pode ter sido de que o imperfeito caracterizaria melhor a mudança do personagem após o casamento. Já, no exemplo (108), a transferência lingüística deve-se provavelmente à interferência de hábito. O aluno está habituado à forma verbal ‘há’ do português e a transfere para o espanhol, esquecendo-se de que os monossílabos em espanhol só recebem acento, se for acento diferencial.

No exemplo (109), está registrado um caso muito comum entre os estudantes brasileiros de espanhol, que é a troca de “b” por “v”, principalmente no imperfeito do subjuntivo cuja desinência modo-temporal “ba/va”, em ambas as línguas, é facilmente automatizada. Como o aprendiz confunde os sons [b] e [v], essa dificuldade se apresenta no registro dos fonemas /b/ e /v/.

O número (110) registra outro caso comum entre os brasileiros aprendizes de espanhol: é o emprego de “ficar” como sinônimo de “quedar(se)”. Além de interferência, ocorreu certamente, nessa transferência lingüística, uma supergeneralização. Na frase (111), o informante certamente não conhecia a forma “envolucrado”, particípio regular do verbo “envolver”, por isso decidiu-se pela forma em português. Existe a forma “envuelto”, particípio irregular de “envolver”, mas nesse caso a orientação é para a forma regular, “envolucrado”. Nos exemplos (112) e (113), detalhes apenas afastam da LM do aprendiz: no número (113), uma falha ortográfica (concientizar/conscientizar); no exemplo (114), o radical está em português (carregaba). Essas podem ser consideradas, a nosso ver, estratégias de analogia numa tentativa de aproximação da língua alvo.

- Transferência lingüística II

Os exemplos abaixo apresentam erros em que os informantes empregam expressões em português pelas da língua alvo.

114. (RA3) “...va para cama con Leonora...” (...**se acuesta** con ...)
115. (RA3) “... continuan vendose...” (... **siguen viéndose**...)
116. (RA4) “... preguntó que había con el ...” (... preguntó que **le pasaba** ...)
117. (RB11) “Leocadia pasa mal *mas tudo* se queda bien.”

(Leocadia **desfallece** pero todo queda bien.)

Nesses casos, as trocas da LE pela LM apresentadas na IL dos informantes devem-se certamente ao desconhecimento das expressões equivalentes na LE. Há aí, além da interferência da LM, outra estratégia, de simplificação, talvez, por parte dos informantes para comunicarem de forma clara sua mensagem.

Transferência lingüística III - ditongação

Nos casos abaixo, os informantes apresentam as formas em português pelas formas que deveriam ditongar.

118. (RA3) “...el único hombre que pode adentrar ...”

(... el único hombre que **puede entrar** ...)

119. (DA1) “E prejuicio pode tener ... *conseqüência*...”

(El prejuicio **puede** tener ... consecuencia...)

120. (DA3) “ ... foram perseguidos sus seguidores...”

(...**fueron** perseguidos sus seguidores ...)

121. (RB9) “... dorme siempre sobre la llave...”

(... **duerme** siempre sobre la llave...)

122. (RA3)“ ... continuan vendose ...” (... siguen **viéndose** ...)

123. (RB9)“ ... otro animal que fosse varón ...”

(... otro animal que **fuese** macho...)

Nos casos acima, os informantes parecem fazer transferência lingüística ao usarem as formas verbais em português, em que não há ditongação, pelas formas em espanhol, em que ocorre ditongação. É provável que tenham empregado as formas na sua LM por desconhecimento ou insegurança quanto às formas da LE, na busca de transmitir sua mensagem. É um contexto característico do chamado erro por interferência, embora não deixe de ser também uma estratégia de simplificação.

C) Troca de tempo e de pessoa verbal

Os exemplos abaixo, apresentam erros de alterações nas formas verbais que provocam confusão de tempo e de pessoa dos verbos em espanhol.

124. (RA4) “... Rafael ... preguntole que habia con el ...”

(... le **preguntó** que le pasaba...)

125. (RB9) “El hablo con los padres de la doncella...”

(Él **habló** con los padres de la doncella...)

126. (RA13) “...mando cerrar las ventanas...”

(...**mandó** cerrar las ventanas...)

As palavras “pregunto”, “hablo” e “mando” relativas aos exemplos acima foram escritas pelos informantes sem o acento que caracteriza a forma aguda da 3ª pessoa do singular do pretérito indefinido, o que mostra a aproximação da LE tentada pelo aprendiz, através da LM. Eles parecem ter desfeito o ditongo da forma na LM e omitindo o acento gráfico da forma na LE. Entretanto, ao mesmo tempo escreveram formas da 1ª pessoa do singular do presente, incorrendo em dois erros: primeiro - as formas de presente estão inadequadas, pois o contexto é de passado (resumo de um conto); segundo, o sujeito da frase a que essas formas de 1ª pessoa pertencem é de 3ª pessoa do singular.

127. (RA12) “...le dice que su corazón era...”

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

128. (RA12) “... la huésped le dice que tendría apens un cuarto...”

(... la huésped le **dijo** que tenía apenas un cuarto...)

129. (RA12) “... el caballero fue al cuarto y le dice al otro...”

(... el caballero fue al cuarto y le **dijo** al otro ...)

130. (RA12) “El segundo caballero escuchó en silencio y le dice para dormir...”

(El segundo caballero escuchó en silencio y le **dijo** para dormir...)

Nas frases acima, o aprendiz, ao longo de todo o texto (recolhemos alguns exemplos), confunde os tempos e as pessoas nas formas do verbo “*decir*” por motivo de interferência de sua LM. A Tabela 12 mostra as pessoas verbais, que os aprendizes muitas vezes confundem, em razão da semelhança formal.

Tabela 12: Tempos de presente e pretérito do verbo decir/dizer

Pessoas do singular	Português	Espanhol	
	Pretérito perfeito	Presente	Pretérito indefinido
1 ^a	Disse	Digo	Dije
2 ^a	Disseste	Dices	Dijiste
3 ^a	disse	Dice	Dijo

A 3^a pessoa do pretérito perfeito do verbo dizer da língua portuguesa – ‘**disse**’- é fonologicamente semelhante à 3^a pessoa do verbo presente do verbo “*decir*” da língua espanhola - “*dice*”. A forma do pretérito do verbo “*decir*”, entretanto, é “**dijo**”. Na hora de o aprendiz produzir na língua alvo, a forma espanhola que lhe vem à mente parece ser ‘*dice*’, por interferência da LM. Os exemplos revelam a dificuldade de um informante, que repetiu a forma errada ao longo de todo o texto (resumo). Esse fato indica uma grande dificuldade desse informante com relação à forma “*dijo*”.

D) Troca de pessoa verbal

Nos erros abaixo, os informantes confundiram as pessoas do tempo verbal.

131. (RA4) “... y él les dije ...” (...y él les **dijo**...)

No exemplo (132), o informante confunde as formas da língua estrangeira alvo. É um erro intralingual, mas que parece ocorrer por interferência também da sua LM. A 3^a pessoa do presente que é “*dice*”, terminada em “e”, é mais próxima fonologicamente da forma “*dije*”, pretérito indefinido do espanhol, que a terceira pessoa - “*dijo*”. Como em português a forma “disse” é igual para a 1^a e 3^a pessoas do pretérito, o aprendiz parece associar “disse/*dije*”,

então a forma que lhe ocorre quando deve produzir em espanhol é “*dije*”, e ele troca a terceira pessoa pela primeira, o que se torna incoerente no contexto.

132. (RB9) “... (él) tuve capacidad multiplicar...”

(... (él) **tuvo** capacidad para multiplicar...)

133. (RB5) “... a quien (él) puse (el nombre)...” (... a quien (él) **puso** (el nombre)...)

A explicação para a troca de pessoas pela ‘não percepção’ pelos aprendizes da ‘inversão das vogais’, possivelmente se aplica também às orações (132) e (133). As duas apresentam formas verbais que confundem 1ª e 3ª pessoas (*tuve/tuvo* e *puse/puso*), mas a troca, no exemplo (133) não configura um caso de interferência a nosso ver, porque o verbo ‘pôr’ em português, não termina em vogal na 1ª e na 3ª pessoas do singular, no pretérito perfeito. Seria um erro por analogia com formas como “*tuve/tuvo*”. Ver Tabela 13:

Tabela 13: Tempos do pretérito (*indefinido/perfeito*) dos verbos *tener/ter* e *poner/pôr*

Pessoas do singular	Espanhol		Português	
	Pretérito indefinido		Pretérito perfeito	
	Tener	Poner	Ter	Pôr
1ª	tuve	puse	tive	pus
2ª	tuviste	pusiste	tiveste	puseste
3ª	tuvo	puso	teve	pôs

134. (RB9) “...la principal colaborador para *isso* és la *mídia*...”

(la...colaboradora **es** la *media*...)

135. (DA13) “... ese eres un problema...” (... ese **es** un problema...)

No exemplo (134), o emprego de ‘és’ por “*es*” é uma transferência lingüística motivada certamente pela semelhança entre as formas. Em português, a forma ‘és’ de 2ª pessoa é muito próxima de “*es*” 3ª pessoa. Já, no exemplo (135), o emprego da segunda pessoa “*eres*” pela terceira “*es*” do presente em espanhol é um erro intralingual, mas que se

pode explicar pela interferência da LM em razão da proximidade das formas “és/*es*”. Segundo Umekoa y Vilella (apud DURÃO, 1999, p. 121), as formas do presente do indicativo, por serem as primeiras formas aprendidas pelo estudante, “estão mais vivas em sua memória e por isso a confusão é maior e não se dão conta de que as formas irregulares do indefinido têm as vogais invertidas” (TP).

Português	Espanhol
Sou	Soy
És	<u>Eres</u>
É	Es

Na hora de produzir, se o informante não internalizou bem as formas da LE, na tentativa de expressar-se bem, ele pode acentuar “*es*” (como em português), empregando, segundo Durão (1999, p. 147) “...palavra da língua portuguesa cuja forma não tem significado em espanhol.” como ocorre no exemplo (134). Pode também trocar essa forma “*es*” (quase igual a da sua LM), por outra, no caso, “*eres*” (135) que, sendo mais estranha, pode lhe parecer mais correta. Nos dois casos, o informante troca as formas, troca as pessoas e erra na concordância pessoal do verbo, já que usa 2ª pessoa em uma frase com sujeito na 3ª pessoa.

E) Troca de tempos verbais

Os exemplos seguintes apresentam casos em que os informantes confundiram os tempos verbais, empregando um tempo verbal no contexto de outro, substituindo um tempo por outros, confundindo os modos, além de erros ligados ao emprego do infinitivo em espanhol.

Emprego de tempos de presente num contexto de passado

136. (RB2) “Encuentra con un capitán el cual se uniera ...”

(**Encontró** a un capitán con quien se **unió** ...)

137. (RB2) “...los caballeros volveran a su ciudad, pero Tomas pide a sus amos para regresar...”

(... los caballeros **volvieron** a su ciudad, pero Tomas **pidió** a sus amos para ...)

138. (RB10) “... regreso a Salamanca adonde se gradua ...”

(...*regresó* a Salamanca donde se **graduó** ...)

139.(RB10) “... recurrio a poder de un *mágico* que introduce un hechizo en un membrillo destinado a Tomas...”

(...*recurrió* al poder de un mago que **introdujo** un hechizo en un membrillo destinado a Tomas...)

140. (RB10) “... un religioso conseguiu curarlo pasando a llamarse ...”

(... un religioso **consiguió** curarlo y (Tomas) **pasó** a llamarse...)

141. (RB10) “...decide volver a Flandes y ...mas tarde morió...”

(... **decidió** volver a Flandes y ... más tarde **murió**...)

142. (RB11) “...arrepentido lleva Leocadia *até* la plaza...”

(... arrepentido **llevó** a Leocadia hasta la plaza...)

143. (RB11) “...y ella sigue camino para su casa dónde sus padres recibieron...”

(... y ella **siguió** el camino de su casa donde sus padres la **recibieron**...)

144. (RB11) “Leocádia vio que puede reconocerla *a* casa dónde *estava* su hijo ...”

(Leocadia vio que **podía** reconocer la casa donde **estaba** su hijo ...)

Nesses casos, encontramos erros de emprego das formas do tempo presente em um contexto narrativo, no qual elas se confundem com formas de tempos no passado. Não se trata do uso do presente histórico, mas de uma narrativa de fatos passados, com formas verbais de presente usadas num contexto onde, a nosso ver, deveriam ser usadas formas de passado.

No exemplo (136), o primeiro verbo no presente, “encuentra”, parece abrir a possibilidade de a personagem encontrar-se no futuro com um capitão ao qual se unirá. A forma “uniera”, entretanto, não pertence ao futuro do indicativo, mas ao pretérito imperfeito do subjuntivo, o que, em espanhol, torna essa frase sem sentido. No exemplo (142), o verbo “lleva” no presente, estaria bem, se o texto fosse narrado em presente, mas não foi.

Nos outros casos, a presença de uma outra forma verbal também no passado, na IL do informante, caracteriza um contexto ao qual a forma verbal que está no presente deveria se adequar. Todos esses erros de confusão de tempos do presente com tempos do passado

ocorrem também em português por causa de hábitos dos informantes no uso da LM. A causa do erro pode ser estratégia da influência da forma forte, que recorre às formas mais frequentes e acessíveis em lugar das outras.

Conforme a explicação de García Santos (1997), há duas formas de narrar em espanhol, sendo a mais habitual aquela em que o narrador conta os fatos a partir do presente, usando formas verbais do pretérito indefinido e de seus correlatos, iniciando com o pretérito indefinido. Na outra, mais literária, o narrador transporta-se para o passado e a partir desse passado narra os fatos, usando formas verbais do passado, iniciando com o pretérito imperfeito. Vejamos os exemplos:

Fue/foi (↓) uma manhã de maio de 1964. Havíamos saído para dar um passeio; quando **llegamos/chegamos** (↓) à ponte **había/havia** (↔) ali um grupo de pessoas...

Era (→) uma manhã de maio de 1964. Havíamos saído para dar um passeio; quando **llegamos/chegamos** (↓) à ponte **había/havia** (↔) ali um grupo de pessoas... (p. 24)³(Tradução da Pesquisadora)

➤ **Emprego de outros tempos num contexto de pretérito imperfeito do Indicativo**

145. (RA12) “... cuando llegaron *pierto* de Barcelona, encontraron a Marco Antonio...)

(... cuando **estaban** cerca de Barcelona encontraron a Marco Antonio...)

146. (RB9) “En *sua* casa no consentió (consintió) que dentro della hubiese algún animal que fuese varón.”

(En su casa no **consentía** que hubiese algún animal que fuese macho.)

Nos exemplos (145) e (146), o pretérito imperfeito seria o melhor tempo para apresentar uma ação durativa no passado, conforme o contexto em que essa ação está inserida. Segundo García Santos (1997, p. 19):

3 (↓) ação pontual; (↓↓↓) ação repetida ou habitual; (↔) ação simultânea; (→) ação durativa e ação em relação ao futuro; (–) tempo de realização da ação.

A forma **cantaba/cantava** (ou a perífrase **estaba cantando/estava cantando**) o que significa é um **tempo que dura** e, para que haja duração, necessariamente nesse tempo tem que **acontecer coisas**; se nada acontece, no há duração.

Quando **salía/saía** (–) de casa nesta manhã o pobre homem, **desprendió/desprendeu-se** (↓) uma telha do telhado, **dio/deu-lhe** (↓) na cabeça e **cayó/caiu** (↓) fulminado, ao solo; ... (Tradução da Pesquisadora)

147. (RA13) “...mandó cerrar las ventanas de la casa dónde vivieron...”

(...*mandó* cerrar las ventanas de la casa donde **iban a vivir/irían a vivir**...)

No exemplo (147), o informante mesclou formas de futuro das duas línguas (viverão/vivirán) sem utilizar corretamente o emprego do tempo dentro do contexto da frase, que não é de futuro. A forma usada reflete uma tentativa de expressar a relação entre o futuro que estava por acontecer e o passado já estabelecido: “*mandó cerrar las ventanas*”.

A essa frase pode-se aplicar a explicação de García Santos (1997, p.21).

Futuro em relação com um passado

Este valor da forma **cantaba/cantava** é preciso entendê-lo como relação interna entre duas formas verbais: uma ação é posterior à outra, mas no tempo real pode referir-se:

ao “futuro”: Me **dijo** que **venía/vendría** mañana. Me disse que viria amanhã.

ao “presente”: Me **dijo** que **venía/vendría** hoy. Me disse que viria hoje.

ao “passado”: Me **dijo** que **venía/vendría** ayer. Me disse que viria ontem.

(Tradução da Pesquisadora)

148. (RB11) “...Leocadia vio que puede reconocerla a casa dónde *estaba* su hijo...”

(...Leocadia *vio* que **podía/podría** reconocer la casa donde *estaba* su hijo...”

A esse exemplo, pode se aplicar também a explicação de García Santos, acima, com relação à língua espanhola. Em português, o informante não empregaria o tempo presente, mas por insegurança talvez sobre qual forma empregar, valeu-se de “*puede*”.

149. (RA12) “La huésped le dice que tendría apenas un cuarto con dos camas...”

(La huésped le dijo que **tenía** apenas un cuarto con dos camas.”

Nesse exemplo, não há relação com uma possibilidade futura, porque não havia mais quartos disponíveis. Em português seria normal também o emprego do pretérito imperfeito por qualquer falante nativo, pois é uma “ação” durativa. Em nossa opinião, não há interferência da LM. Na indecisão, talvez, o informante usou uma forma de cortesia.

150. (RA12) “...cuando están viajando encuentran un mozo que tenía sido atacado por bandoleros...”

(...cuando **estaban** viajando **encontraron** a un mozo que había sido atacado ...)

151. (RA12) “Cuando llegarón *pierto* de Barcelona encontrarón Marco Antonio...”

(Cuando **estaban** *cerca de* Barcelona **encontraron** a Marco Antonio...)

Nos exemplos (150) e (151), o informante expressa ação que se desenrola enquanto outra ocorre e acaba. Para falar de uma ação passada que se desenrolava, como na frase (e), o espanhol usa, segundo Condado (1988, p. 36):

“**Perífrases continuativas** – são aquelas nas quais o verbo Auxiliar expressa que a ação do verbo, núcleo da perífrase continua.

- seguir + gerúndio (Todavía sigo dudándolo)

Ainda continua duvidando disso.

- andar + gerúndio (Andan diciendo por ahí ciertas cosas de ti)

Andam dizendo por aí certas coisa de ti.

- estar + gerúndio (Mi madre está haciendo la comida)

Minha mãe está fazendo o almoço. (Tradução da Pesquisadora)

Em português não é diferente, mas o aprendiz erra em razão, provavelmente, de sua dificuldade para utilizar de forma apropriada a marcação de aspecto verbal também na sua língua. Assim sendo, transfere para a língua alvo a sua dificuldade, confundindo aí os tempos como os confunde na sua LM.

➤ **Emprego de imperfeito por pretérito indefinido e participio**

152. (RB9) “...después de esposo sus actitudes mudavam...”

(... después de esposo sus actitudes **cambiaron**...)

153. (RB2) “...que en la época era aceptaban de buen grado.”

(... que en la época **se aceptaba** de buen grado.)

O uso do pretérito imperfeito pelo pretérito *indefinido*, no exemplo (152), não é fácil de explicar, pois dificilmente o aprendiz faz essa troca na LM. É possível que ele tenha usado a forma em português, e no pretérito imperfeito, por não conhecer qual a forma verbal que deveria ser empregada para expressar a mensagem em espanhol. Talvez também tenha usado porque lhe pareceu essa forma a mais adequada ao contexto de mudança de atitude da personagem após o casamento.

Como o pretérito perfeito em português, o pretérito *indefinido* em espanhol expressa ações concluídas ou pontuais e ações desenvolvidas no passado dentro de um tempo limitado. Além disso, também pode mostrar uma ação que interrompe o desenvolvimento de outra. Em espanhol pode estar acompanhado de marcadores temporais: *ayer* (ontem), *anteayer* (anteontem), *la semana pasada*, *el mes pasado*, *el año pasado*. Por exemplo: **Ayer** no **fui** al mercado.

No exemplo (153), o informante reuniu duas possibilidades de construção do tempo verbal da frase, resultando um erro. Não consideramos, entretanto, que ele tenha errado por interferência. A possibilidade de explicação para esse erro pode ser a insegurança ou talvez a ignorância do informante quanto à forma do particípio de “aceptar”.

➤ **Emprego do Indicativo pelo Subjuntivo**

154. (DA1) “...pueblos que sufrieron y, *todavía*, han sufrido persecución y prejuicio: los cristianos,...)

(...pueblos que sufrieron y todavía **sufren** persecución y prejuicio: los ...)

155. (DA4) “... y hace con que las personas sienten...”

(... y hace con que las personas **sientan** ...)

156. (DB7) “Aunque conoce poco o nada sobre los colectivos...”

(Aunque **conozca** poco o nada sobre los colectivos...”

157. (DA6) “No creyo que el prejuicio va terminar ...”

(No creo que el prejuicio **vaya** a terminar...)

No exemplo (154), o informante confundiu-se com o heterogenérico ‘*todavía/todavía*’ e com a forma verbal “*han sufrido*”, errando nas duas línguas. Em português, ‘*todavía*’ é sinônimo de ‘*embora*’ - conjunção subordinativa concessiva; em espanhol, *todavía* é sinônimo de ‘*ainda*’ – advérbio de tempo. “*Han sufrido*” é um tempo verbal da língua espanhola – pretérito perfeito do Indicativo que, como “*sufrieron*”, indica uma ação concluída no passado, mas numa linha de tempo aberta.

O emprego de *todavía* como palavra do português, no período constituído por orações coordenadas, introduziria nele um outro período, composto por oração subordinada com verbo no Subjuntivo, apoiando-se numa oração principal, com verbo no Indicativo, que lhe completaria o sentido. Entretanto, usando com *todavía* a forma verbal “*han sufrido*”, o autor tornou a frase sem sentido em espanhol.

Há também um erro de pontuação relativamente à *todavía* que tendo sido empregada como conjunção, apenas a primeira vírgula seria indicada. No emprego de ‘*todavía*’ como advérbio de tempo, nenhuma vírgula seria indicada.

Uma possível explicação para o erro em relação ao heterogenérico é a interferência da LM do aprendiz na LE. Os heterogenéricos, ou falsos amigos (palavras iguais na forma em português e espanhol, mas diferentes no sentido), são muito discutidos nas aulas de espanhol, mas sempre causam insegurança e levam os alunos a cometer erros.

Em relação ao emprego de “*han sufrido*” como forma de Subjuntivo, a explicação é o provável desconhecimento das formas desse Modo verbal da língua alvo por parte do informante (o conteúdo Subjuntivo ainda não fora desenvolvido com os alunos). Esse desconhecimento alia-se à dificuldade constante para empregar e reconhecer o pretérito *perfecto* (tempo composto) do Indicativo, estranho para os alunos brasileiros por ser um tempo verbal que, em português, não existe. Temos apenas um tempo verbal para falar de ações passadas e acabadas: o pretérito perfeito. O espanhol tem dois tempos: pretérito *indefinido* (comentado acima) e pretérito *perfecto compuesto*.

Tabela 14: Tempos que expressam ações passadas e acabadas

Espanhol		Português
Pretérito <i>perfecto compuesto</i>	Pretérito <i>indefinido</i>	Pretérito perfeito
He cantado	Canté	Cantei
Has cantado	Cantaste	Cantaste
Ha cantado	Cantó	Cantou
Hemos cantado	Cantamos	Cantamos
Habéis cantado	Cantasteis	Cantastes
Han cantado	Cantaron	Cantaram

Embora pretérito *indefinido* e pretérito *perfecto compuesto* expressem ações passadas, há diferenças de emprego entre eles. García Santos (1997, p.11) explica as nuances de diferença entre esses dois tempos verbais do espanhol.

He cantado y **canté** = ação passada e terminada, situada:

1. Em um espaço de tempo imediatamente anterior ao momento de falar (“acabo de”)

he cantado/ (em um tempo mais distante) = **canté:**

He estado en Salamanca en un curso de español para extranjeros.

También yo, cuando era joven, **estuve** en Salamanca en un curso.

2. Em espaços de tempo que ainda, no momento de falar, continua = **he cantado** / em espaços de tempo distintos = **canté**

Hoy hemos ido al cine./ Ayer fuimos al teatro. Hoy hemos estado en Madrid./ Ayer estuvimos en Madrid.

Esta semana he estudiado poco. / La semana pasada estudié poco.

A lo largo de este siglo han cambiado las costumbres./ En el (siglo) pasado (o: XVI,XVII, ...) **cambiaron** las costumbres. (Tradução da pesquisadora)

A dificuldade dos aprendizes brasileiros no emprego do pretérito *perfecto compuesto* é grande. É um tempo espanhol que expressa ações acabadas numa linha de tempo aberta, isto é, uma ação que ainda não se realizou e ações no passado, relacionadas com o presente, próximas do momento da fala. O pretérito *perfecto compuesto* pode estar acompanhado dos seguintes marcadores temporais que mostram essa proximidade com o espaço de tempo vivenciado pelo sujeito: *este, esta, alguna vez, algunas veces, nunca, hoy, todavía, etc.* Exemplos: No he ido al mercado hoy. No he ido a Madrid todavía.

Em português há o tempo verbal pretérito perfeito composto, mas tem emprego diverso do pretérito *perfecto compuesto*. Expressa geralmente a repetição de um ato ou a sua continuidade até o momento da fala. Por exemplo: **Tenho pesquisado** muito e, com isso, **tenho aprendido** muito também.

Nos exemplos (155, 156 e 157), a troca do presente do Subjuntivo pelo presente do Indicativo é um erro cuja explicação é o desconhecimento das formas e do emprego do Subjuntivo, já que os informantes ainda não haviam sido expostos ao Modo Subjuntivo do espanhol. É preciso reconhecer, entretanto, que nas formas dos números (155) e (156), eles não teriam provavelmente empregado a forma correta na LM, já que o verbo igualmente deveria ser conjugado no Subjuntivo.

No exemplo (156) ainda, o sentido da palavra “*aunque*”, certamente era conhecido, mas não era conhecida a forma de presente do Subjuntivo, exigida nessa frase em espanhol, já que ela tem sentido hipotético. Os alunos, nesses exemplos, usaram a estratégia da simplificação, ou seja, usaram o tempo que conheciam: o presente do Indicativo.

➤ **Emprego de Subjuntivo pelo Indicativo**

158. (RA8) “...descubrió que ella fuera enganada...”

(... descubrió que **había sido** engañada...)

Em português existe a forma ‘fora’ (com ô fechado - raramente usada) do pretérito mais-que-perfeito do Indicativo, que seria o tempo mais apropriado na seqüência narrativa da frase, por indicar um passado anterior a outro passado. Provavelmente por essa razão o informante tenha empregado “*fuera*”, (e ditongou), por ser uma forma semelhante à ‘fora’(fôra, “o” fechado). Em espanhol, entretanto, “*fuera*” é uma forma do pretérito *imperfecto* do Subjuntivo, o que deixou a frase sem sentido para o entendimento de um falante nativo.

A forma adequada para a seqüência narrativa da oração (a), em espanhol, é “*había sido*” do pretérito *pluscuamperfecto* do Indicativo, que indica um passado anterior a outro passado, como o pretérito mais-que-perfeito em português. O informante pensou corretamente, mas demonstrou dificuldade empregar o aspecto verbal em espanhol, e, apesar de toda a discussão realizada em aula a respeito, sua LM interferiu na produção em LE.

➤ **Troca do pretérito *pluscuamperfecto e imperfecto* por outros tempos**

159.(RA6)“...llegó a la casa y entró ..., descubrió que era el mismo local dónde aconteció...”

(...*llegó* a la casa y *entró* ..., *descubrió* que era el mismo local donde **había ocurrido**...)

160. (RA6) “... preguntó a la dueña de la casa se ella tenía un hijo y le reveló lo que se pasó

(... *preguntó* a la dueña ... si ella *tenía* un hijo y le *reveló* lo que le **había pasado** ...)

161. (RB11) “ Vio que puede reconocer a casa dónde *estava* su hijo pues no mismo cuarto estava presa.”

(*Vio* que *podía* reconocer la casa ... pues en el mismo cuarto **había estado** prisionera.)

162. (RA12) “...no tenía más camas para darle, que las dos que tenía ya has tomado el ...”

(...no *tenía* más camas para ofrecerle y las dos que *tenía* ya las **había tomado** el ...)

163. (A12) “... y entonces percebió que era su hermano el hombre con que conversió en la noche.”

(...y entonces *percibió* que *era* su hermano el hombre con quien **había conversado** por la noche.)

164. (RA12) “... y que con ella ello solamente se envolvió como pasatiempo ...)

(... y, que con ella, él solamente **había tenido** una relación amorosa *por* pasatiempo)

165. (RA3) “...llama a sus padres, contando todo o que há pasado.”

(...*llamó* a sus padres, contandoles todo lo que **había pasado**.)

166. (RA12) “...sospecho que el mozo que dice se llamar Francisco era una mujer...”

(...*sospechó* que el mozo que **decía** llamarse Francisco era una mujer...)

Os exemplos acima apresentam erros relacionados com o emprego, em espanhol, do *pluscuamperfecto* e *imperfecto*. Os informantes empregaram pretérito *indefinido* ou pretérito *perfecto* em lugar do *pluscuamperfecto* para registrar um fato anterior a outros também no passado como se pode constatar nas frases. Embora o emprego desse tempo tenha sido bastante discutido em aula, permaneceu a dificuldade dos aprendizes. Na oração (164), à dificuldade de o informante trabalhar com o emprego do *pluscuamperfecto* juntou-se a de expressar-se na língua alvo. No exemplo 166 foi empregado o *presente* para expressar uma ação ‘durativa’ no passado, quando o tempo apropriado seria o *imperfecto* do Indicativo.

F) Emprego do infinitivo

Os erros refletem a confusão dos informantes no uso do infinitivo em espanhol.

167. (DB11) “...son muchas las recompensas de luchar contra el prejuicio, *desde que* al sermos rodeados por personas diferentes, nuestra vida se enriquece mediante a Dios.”

... son muchas las recompensas de luchar contra el prejuicio, cuando **somos** **rodeados** por personas diferentes, porque nuestra vida se enriquece mediante a Dios.)

168. (DA4)“... sofren por sus padres ser pobres, de color negra, ...”

(...sufren porque sus padres **son** pobres y negros,...)

A língua portuguesa possui duas formas para o infinitivo: uma flexionada (infinitivo pessoal), outra invariável (infinitivo impessoal). Na frase (a), o informante flexionou “sermos”, o que parece ser uma interferência da sua LM, pois em espanhol não existe infinitivo pessoal. Assim sendo, substituímos essa estrutura por outra que consideramos possível, já que “al sermos rodeados por personas diferentes” é uma oração adverbial temporal.

Procuramos fazer uma interpretação plausível desse período, cuja compreensão não foi fácil. A relação de sentido das orações subordinadas com a oração principal, entretanto, não serão comentadas aqui, uma vez que não fazem parte o objetivo deste trabalho. Transcrevemos todo o contexto em que o infinitivo flexionado está inserido, para apoiar a nossa interpretação e as mudanças efetuadas na versão para a LE.

No exemplo (168), o informante construiu sua frase dentro da estrutura do português, mas parece ter esbarrado na concordância, porque demonstra saber que o infinitivo não se flexiona em espanhol ou porque tenha errado a concordância em português, já que uma das normas para o emprego da forma flexionada do infinitivo, em português, é “o sujeito claramente expresso”, segundo Cunha e Cintra (2001, p. 488). Como em espanhol não existe a forma flexionada do infinitivo, a frase foi reestruturada para atender à flexão do verbo e à idéia de causa e efeito presente nela.

Ocorreu, nessas frases, a interferência de uma realidade, quase corriqueira, da LM do aprendiz, mas inexistente na língua alvo. Tagliavini (apud DURÃO 1999, p. 124) exemplifica essa diferença:

A diferença entre o uso do infinitivo impessoal e o do pessoal fica bem clara no seguinte exemplo: é uma vergonha não saber (infinitivo impessoal) ler, “*es una vergüenza no saber leer*” (em geral); é uma vergonha não saberes (infinitivo pessoal) ler; “*es una vergüenza que no sepas leer*”. (Tradução da pesquisadora)

169. (RB11) “...y llama el cura para desposase su hijo con Leocadia.”

(...y llama al cura **para que desposase** a su hijo con Leocadia.)

As duas versões apresentadas acima são possíveis: a primeira, com o nexos “para que”, o qual, segundo a maioria dos estudiosos é o mais comum para iniciar orações subordinadas adverbiais finais; a segunda, com o infinitivo e a substituição do complemento direto pelo pronome complemento, a qual nos parece que seria a mais usual em espanhol, para referir-se aos protagonistas de que tratava o conto. Em sua oração, informante não empregou a locução conjuntiva “para que” provavelmente porque ficou inseguro quanto ao emprego do mesmo nexos da sua LM.

G) Emprego de tempo verbal inexistente em espanhol - Futuro do Subjuntivo

El prejuicio *va a tener* su fin

170. (DA4)“...cuando los hombres se acordaren para la oración que nuestro padre celestial ...)

(...cuando los hombres se **despierten** para la oración que nuestro padre celestial nos dejó...)

171. (DA4) “... y también amarnos unos a los otros como Él nos amó.”

(... y también **cuando amemos** unos a los otros como Él nos amó.)

Os exemplos (170) e (171) têm como oração principal “El prejuicio va a tener su fin”. O erro aí é o emprego do verbo das duas orações subordinadas num tempo do Modo Subjuntivo que não existe em espanhol: o futuro do subjuntivo. Nessas frases, que expressam um futuro hipotético, a língua espanhola emprega **cuando + presente do subjuntivo**. A interferência da LM ocorreu provavelmente porque o aluno desconhecia essa norma do sistema lingüístico espanhol.

172. (DA12) “Dios *establecerá* una sociedade justa y cuando llegar este momento, el *preconceito* llegará al fin.”

(Dios *establecerá* una sociedad justa y, cuando **llegue** ese momento, el prejuicio ...)

173. (RB2) “...que cuando Tomás comerlo el membrillo, no pueda vivir sin el amor de ...”

(...que cuando Tomás **coma** el membrillo, no pueda vivir sin el amor de la dama, ...”

Os exemplos (172) e (173) apresentam o mesmo problema anterior, com a diferença de que, como em ambas o sujeito é de terceira pessoa, a forma verbal de subjuntivo parece não flexionada. O sentido dessas **frases**, entretanto, é de futuro hipotético e por isso devem apresentar a estrutura que a elas corresponde em espanhol: cuando + presente do subjuntivo. É o emprego pelo estudante da estrutura de sua LM para expor seu pensamento na língua alvo da qual ele não domina todas as normas.

H) Troca de verbos

Esta subseção apresenta erros de emprego equivocado de um verbo pelo outro, de troca de verbos causada por interferência da LM, de emprego do verbo quedar(se) e de suas perífrases.

➤ Emprego equivocado de um verbo por outro

174. (RB10) “...preguntaba a la gente que le hiciera preguntas, no importaba la dificultad...”

(...**pedía** a la gente que le hiciera preguntas, no importaba la dificultad...)

175. (DB5) “...hoy los niños ven a la escuela...” (...hoy los niños **van** a la escuela...)

176. (RA3) “... la casa es en un lugar...” (...la casa **está** en un lugar...)

177. (RA13) “... un día venía por una calle y avistó una donzella en una ventana.”

(...un día cuando venía por una calle, **vio** a una donzella asomada por una ventana.)

178. (RA13) “... las misas que eran hechas...” (... las misas que eran **dichas** ...)

179. (DB10) “...muchas personas son esquivadas, le lanza miradas hostiles o ...”

(...muchas personas **se retraen**, *si alguien* les lanza miradas hostiles o ...)

180. (RA12) “Cuando llegaron *pierto de Barcelona* econtrarón...”

(Cuando **estaban cerca** de Barcelona encontraron...)

181. (RA12) “... tenia las orejas horadas.”

(... **llevaba** las orejas horadas.)

No exemplo (174), o uso de “*preguntar*” por outro verbo mais adequado ao contexto como “*decir*” ou “*pedir*” pode ser influência da palavra “*preguntas*” no ato de resumir o conto, dado que a palavra é importante no contexto sintetizado pelo informante. A personagem principal, que é homem muito sábio, enlouquece e perambula pela cidade respondendo a todas as perguntas que o povo queira fazer. Como acredita que é de vidro, pede a todos que lhe façam perguntas, mas que mantenham distância dele. Na oração (175), a troca

parece ser mais uma inversão de ponto de vista. O informante desenvolve seus argumentos a partir de sua posição de professor(a) que recebe as crianças na escola. Em seu texto, então, as crianças “ven” à escola.

No exemplo (176), a troca de “estar” por ‘ser’ é um erro cometido com muita frequência pelos aprendizes brasileiros de espanhol e que se deve à interferência da LM muito provavelmente. Nessa frase, pela norma da língua espanhola, o verbo deve ser “*estar*” porque ‘situa’, diz ‘onde está’ a casa. Um falante nativo rejeita o emprego de “*es*” no exemplo (176). Segundo Hermoso (1995, p.114-115): “ser é verbo de existência e definição [...] enquanto que estar é verbo de situação, resultado e estado [...]”.

No número (177), o uso de ‘avistar’ por ‘ver’ é possível em português, conforme o dicionário Aurélio (1999, p.241), mas em espanhol o verbo mais adequado ao sentido da frase seria “*ver*”, porque “*avistar*” é ver ao longe, o que não é o caso. O informante, nessa troca, estaria buscando usar um verbo menos comum, ignorando que em espanhol o sentido apresenta diferença. Nessa frase, além da interferência da LM em relação ao verbo, ocorre a interferência da estrutura da frase que se aproxima mais do português. No exemplo (178), a forma empregada “*hechas/feitas*” não é usada nas duas línguas. Em espanhol, pode-se usar “*decir misa*”. O informante deve ter usado a forma “*hechas*” para empregar um verbo diferente de “*rezar, celebrar*” ou mesmo de “*decir*”.

O exemplo (179) é de difícil interpretação. Tentamos dar-lhe um sentido com a inclusão de alguns termos. O verbo “*esquivar*” ou “*esquivarse*” existe em espanhol e “*esquivadas*” é a forma do particípio, mas o modo como foi usado na frase não faz sentido. Também existe o adjetivo “*esquivo/a*”, mas no sentido de “arisco”, que não nos pareceu o sentido do termo na frase. O informante talvez tenha encontrado dificuldade para expressar, na língua estrangeira que ele ainda não domina, o sentimento de constrangimento das pessoas discriminadas diante de manifestações de preconceito. O verbo “*retraerse*” pareceu-nos mais apropriado ao sentido da frase.

No exemplo (180), a forma verbal é do espanhol, mas a estrutura é do português, concorrendo para compor essa estrutura um advérbio em português. É provável que a razão dessa interferência seja o desconhecimento da estrutura na língua alvo. Quanto à troca de “*llevar*” por “*tener*”, no exemplo (181), consideramos um erro causado por interferência semântica, já que em espanhol, “*tener*” é usado para falar de características próprias do sujeito, enquanto que “*llevar*” aponta características acrescentadas ao sujeito. Diz-se “*Tener ojos azules*”, mas “*llevar las orejas horadadas*”. Segundo o dicionário Señas (2001, p.772),

um dos significados de *LLEVAR* é “*tener o llevar puesto*”, que em português seria ‘ter ou estar usando/portando’, sendo sinônimo de *USAR* em português. Em português, apenas o verbo “ter” é usado. Nesse caso, além da interferência, ocorre uma generalização.

➤ **Emprego de tener por haber**

182. (RB11) “...*estava* paseando por la calle, dónde tenia una carrera de caballos...”

(...estaba paseando por la calle, donde **había** una carrera de caballos...)

183. (RA13) “En su casa solamente tenía animales del genero *feminino*.”

(En su casa solamente **había** animales hembras.)

O verbo ‘ter’, em português, é usado coloquialmente no sentido de ‘haver’ (existir, ocorrer). Como esse uso é comum, o informante o empregou também na sua IL, exemplo (182), como se fosse possível em espanhol, mas não é. Em espanhol, é o verbo “*haber*” que tem sentido de “*existir, ocurrir*”, que por sua vez é sinônimo de “*suced*”, conforme os dicionários Salamanca (1996) e Real Academia Española (1992), e é sinônimo de “*acontecer*”, conforme o dicionário da Real Academia Española.

No exemplo (183), há o emprego de “*tener*” por “*haber*” no sentido de “*existir*”. Em português, é comum o emprego de ter (existir), embora esse emprego seja apontado como coloquial no dicionário Aurélio (1999) e seu uso não seja recomendado pela norma culta. Na língua popular, entretanto, o uso de ‘ter’ no sentido de ‘existir’ está consagrado e na língua literária já é aceito também. Sendo assim, acreditamos que o informante tenha transferido o uso do verbo ‘ter’ em português para a sua redação em espanhol, em que esse uso não existe. Nessas três frases, então, supomos que ocorreu interferência da língua coloquial brasileira na língua alvo.

184. (RA12) “...encuentran a un mozo que tenía sido atacado por el bandoleros.”

(...encontraron a un mozo que **había sido** atacado por bandoleros.)

185. (RA12) “...y de los malos que ello tenia fecho.”

(...y de los males que él le **había hecho**.)

Na língua portuguesa, os verbos **ter** e **haver** são os auxiliares para a formação dos tempos compostos da voz ativa. O emprego do verbo ‘ter’ é mais comum, conforme Celso Cunha (1970, p. 271): “Entre os **tempos compostos** da voz ativa merecem realce particular aqueles que são constituídos pela forma do verbo ‘ter’ (ou, mais raramente, haver) com o ‘particípio’ do verbo que se quer conjugar.”

Em espanhol, os tempos compostos são formados apenas com o verbo “*haber*”. Segundo Torrego (1988, p. 135): “Falamos de formas compostas do verbo quando há combinação do verbo “*haber*” com o particípio de outro verbo.” O erro ocorreu, então, por interferência da LM.

➤ **Emprego do verbo quedar(se) por outros verbos**

186. (RA4) “...Leocadia quedose enamorada por...” (...Leocadia se **enamorado de** ...)

187. (RA6) “...se quedaron muy apasionados...” (...**siguieron** muy apasionados...)

188. (RB11) “...se quedó *longe* de todas las personas...”

(...se **alejó** de todas las personas...)

189. (RA6) “...entró ...dónde se quedaba Luis...” (...entró ...donde **estaba** Luis...)

Nos primeiros exemplos: **186**, **187**, **188**, o verbo “*quedarse*” foi empregado no sentido do verbo ‘ficar’ em português, mesmo pertencendo a contextos que, em espanhol, exigiram mudança de verbo e até mudança de preposição (**186**). Esse pode ser considerado um erro de interferência dos mais comuns entre os aprendizes brasileiros de espanhol. Nessas frases, a interlíngua dos informantes mantém a estrutura da língua portuguesa, mostrando desconhecimento de particularidades da língua espanhola, o que só o estudo e o trabalho com ela irá trazer com o tempo.

No número (**189**), o verbo “*quedarse*” não é exatamente sinônimo de ‘ficar’, pois seu sentido é mais de localização e por isso o verbo aproximado, em espanhol, seria “*estar*”. Se a oração estivesse dentro de um contexto em português, também o redator provavelmente teria empregado o verbo ‘estar’. O emprego de “*quedar*” pode ter sido analogia com outras expressões para essa situação dentro do contexto geral do conto: um garoto que é filho natural de um jovem milionário é levado, por acaso, para a casa do pai pelo avô, ou seja, pelo pai do jovem. Na família ninguém sabia da existência do menino, que acaba ‘ficando hospedado’ no

quarto em que sua mãe fora estuprada pelo jovem e engravidara. A mãe do garoto, chegando ao local onde está o filho, reconhece o local onde ‘havia ficado’ presa pelo jovem que a violentara.

➤ **Quedarse e outras perífrases verbais**

190. (RA6) “... se quedó feliz ...” (... se **puso** muy feliz...)

191. (RB11) “... todos se quedan sorprendidos...”

(... todos se **ponen** sorprendidos...)

192. (RA12) “... entonces ella se quedó muy triste...”

(... entonces ella se **puso** muy triste...)

193. (RA12) “... se quedó todo satisfecho...” (... se **puso** muy contento...)

194. (RB2) “... él fica muy doente...” (... él se **pone** muy enfermo...)

195. (RA12) “... se quedó herido y muy malo...”

(... **fue herido** y se **puso** muy malo...)

196. (RB2) “...entonces regresa a Flandes y se torna un soldado...”

(... entonces regresa a Flandes y se **hace/ se convierte en** soldado...)

Em português, usa-se normalmente o verbo ‘ficar’ com adjetivos que indicam mudanças de estado do sujeito, como nas orações acima. Por isso, acreditamos que o hábito levou os informantes ao emprego de “*quedarse*” (ficar) nos exemplos listados. Em espanhol, nesses casos, o verbo adequado seria “*poner*”. Conforme Matte Bon (1995, p. 54): “Para nos referirmos a uma transformação que se produz de maneira rápida ou instantânea e que não parece destinada a durar no tempo, usamos **ponerse**: ¿Qué tal el examen? – Mal. Me **puso nervioso** y no supe contestar a la mayoría de las preguntas.”

No exemplo (195), o sentido não seria para o verbo *ficar/quedar(se)*, porque o ferimento do sujeito deu-se numa batalha. Nesse caso, ele sofreu a ação e a melhor estrutura para referir-se ao fato seria a do verbo na voz passiva: “*fue herido*”. O sujeito é ferido e, em razão disso, fica muito mal de saúde (y se **puso** muy malo). Coloquialmente, acreditamos que

talvez seja possível uso, conforme a frase produzida pelo informante, entre dois falantes nativos. Aqui, porém, temos de apresentar a estrutura mais adequada na língua alvo.

No número (196), o verbo que se refere à mudança radical do sujeito é da LM do informante. Em espanhol, há dois verbos para isso: “convertirse en” e “transformarse en”. Matte Bon explica: “**Transformarse en** e **convertirse en** vão seguidos de um substantivo ou, mais raramente de um adjetivo usado como substantivo.” Ainda segundo Matte Bon: “... não se costuma usar [...] para referir-se a trocas parciais, mas a trocas radicais que afetam a todo o ser.” Também o verbo “*hacerse*” poderia ser empregado já que, segundo Matte Bon (1995) “as transformações expressas por esse verbo costumam referir-se à profissão”, o que, no caso, ocorreu. A interferência, nesse caso, provavelmente se deve ao desconhecimento do informante sobre o assunto.

3.2.2.3 Omissão

197. (DB10) “Muchas personas... lo posible _ que solo pueda aspirar a trabajos serviles...”

(Muchas personas... **Es** posible que solo puedan aspirar a trabajos serviles...”

198. (RA6) “... ella desmayó como _ muerta...”

(... ella se desmayó como **si estuviere** muerta...”

O exemplo (197) apresenta uma oração sem verbo, pois “lo posible” não faz parte da oração que segue. Há nessa oração um erro de omissão. E a versão mais adequada para a língua alvo nos parece “Es posible que...”, em que a segunda oração exerce a função de sujeito de “Es posible”. Essa expressão - “Es posible” - integra uma lista bem extensa de expressões, em que a segunda oração é construída com verbo no subjuntivo e essa oração é o sujeito de “Es posible”.

Em português, também existe a expressão “É possível” que normalmente introduz uma oração subordinada subjetiva, ou seja, tendo como sujeito a oração posterior. Talvez o informante tenha trocado o verbo “es” pelo neutro “lo” acreditando ser “lo posible” a melhor expressão para transmitir a idéia de possibilidade que o contexto sugere. É importante ressaltar que essa expressão existe em espanhol, mas com outro sentido. Também existe em português a expressão “o possível”, mas não no sentido do exemplo. Na realidade as

expressões “fazer o **possível...**”/ “hacer (todo) lo posible...” são próximas nas duas línguas. A explicação talvez seja a de que a confusão entre o verbo e o artigo neutro do espanhol ocasionou o erro de omissão do verbo da oração principal. É interessante registrar que mesmo não tendo ainda estudado formalmente o subjuntivo, o informante usou corretamente a forma de 3ª pessoa do presente do subjuntivo. Esse acerto é difícil de explicar.

No exemplo (198), o erro de omissão do verbo pode ter sido causado pelo desconhecimento, por parte do informante, de uma forma de apresentar a situação em espanhol. Como existe em português “ficar como morto”, talvez esse informante tenha se baseado nessa forma de dizer e tenha então mesclado as duas línguas na frase. Se isso ocorreu, seria um caso de interferência da LM do aprendiz na língua alvo.

3.2.2.4 *Concordância verbal*

199. (DB10) “... Muchas personas... lo posible _ que solo pueda aspirar a trabajos serviles...)

(... Muchas personas... Es posible que solo **puedan** aspirar a trabajos serviles...)

200. (DB9) “... no es victima solamente, personas de color negra...”

(... no **son** víctimas solamente personas de color negro...)

201. (DA13) “Perdoname las personas de buena personalidad y que...”

(**Perdónenme** las personas de buena personalidad y que...)

202. (DB2) “...estas palabras encuentrase en la Biblia.”

(...esas palabras se **encuentran** en la Biblia.)*

203. (DA4) “ ...y sus hijos sufren por sus padres ser pobres, ... lo que los inducen a la ...)

(...y sus hijos sufren porque ... **lo que** los **induce** a la violencia,...)

O verbo “*poder*”, no exemplo (200), refere-se a ‘personas que sofrem discriminação’ e por isso só ‘é possível’ para elas aspirarem a um subemprego. O sujeito “*personas*” não está expreso nessa frase, mas inicia o parágrafo cujo contexto gira em torno de seus problemas

com o preconceito. Por isso, apresentamos o início do parágrafo – “*Muchas personas...*” - antes do período a ser comentado. A falta de concordância do verbo com o sujeito pode ter ocorrido em razão de o informante omitir o sujeito de “*puedan*”.

Nas orações (200), e (201), a falta de concordância ocorreu, provavelmente, pela posposição do sujeito ao verbo. Isso ocorre em português também. Na oração (200) o informante não fez também a concordância de “vítimas” com “*personas*”. Para Durão (1999, p. 140), isso pode ser uma vacilação do informante na hora de escrever. Comentando esse erro num exemplo extraído de sua amostra de pesquisa, ela explica: “Provavelmente deu-se o descuido porque o sujeito e o verbo estão distanciados um do outro e não por desconhecimento da sistemática de concordância em número.”

No exemplo (201), em que o sujeito aparece logo após o verbo, o que pode ter cooperado para o erro, além da posposição, foi a colocação do pronome pessoal ligado ao verbo. Essa colocação, embora correta em espanhol, pode ter confundido o aprendiz, a ponto de impedi-lo de dar-se conta de que o verbo precisava apresentar a desinência número-pessoal “*n*” antes do pronome. Nesse caso, um sinal gráfico da LM, o hífen, não usado na LE, pode ter ajudado a confundir o aprendiz, o que mostra alguma interferência da LM. A causa principal, porém, acreditamos que tenha sido a posposição do sujeito ao verbo.

No exemplo (202), o sujeito está anteposto ao verbo, ou seja, a oração está na ordem direta, mas o informante errou tanto na sua LM quanto na língua alvo. Talvez a concentração no ato de redigir tenha contribuído para que ele não percebesse a necessidade de concordância entre o sujeito no plural e o verbo. A ausência do hífen talvez também tenha confundido o aprendiz nesse caso.

No exemplo (203), o informante parece ter feito a concordância do verbo com “*los*”, pronome complemento direto que retoma “*hijos*”, sujeito da oração anterior. Na verdade o verbo da oração relativa “*lo que los induce a la violencia...*” refere-se à idéia expressa na oração anterior “*...y sus hijos sufren por sus padres ser pobres y ...*”. Essa idéia é retomada pelo artigo neutro “*lo*” seguido de uma oração de relativo, conforme explica Matte Bon (1995). Nesse caso, o sujeito de “*induce*” seria “*lo*”, e o verbo fica no singular. Segundo Sarmiento e Esparza (1994, p. 100), “Se quisermos evitar a forma *lo que* poderemos fazer que funcionem como antecedentes, substantivos que resumam essa oração (questão, fato, assunto, etc.)”. Teríamos então: “*...y sus hijos sufren por sus padres ser pobres... hecho que los induce a la violencia...*”. Em português a expressão ‘o que’ pode ser substituída por um pronome

demonstrativo: “...seus filhos sofrem por seus pais serem pobres, **isso** os **induz** à violência...”.

3.2.2.5 Considerações gerais sobre os dados da categoria VERBO

Encontramos, na categoria VERBO, erros considerados graves pelo critério de incompreensão da mensagem, motivados por trocas de tempos, trocas de verbo, por heterossemântico e emprego do infinitivo. Também detectamos erros significativos na conjugação dos verbos pela alteração do radical e das terminações, na troca de tempos pelo emprego equivocado de um verbo por outro e na troca de tempos e de pessoas verbais pela confusão entre as pessoas do discurso no mesmo tempo verbal. Esses erros são significativos como indicadores de dificuldades dos informantes a serem superadas por eles.

Tabela 15: Interferência da LM nos erros cometidos na categoria VERBO

Erros	Nº (%)
Por interferência	109 (68,55)
Sem interferência	50 (31,45)
Total	159 (100)

Como mostra a Tabela 15, a análise de erros da categoria VERBO mostrou alto percentual de interferências: 109 erros com um percentual de 68,55% do total. Não só as subseções Conjugação e Troca, que concentraram a maior parte dos erros, mas também as subseções Omissão e Concordância verbal apontaram interferências que trouxeram informações muito úteis sobre as dificuldades dos aprendizes e sobre as estratégias utilizadas por eles para se expressarem na língua alvo. É oportuno ponderar, não obstante, que muitos alunos, mesmo nos cursos de Letras, apresentam grande dificuldade também nos verbos em português.

No subgrupo “troca”, que concentrou a maior parte dos erros na categoria verbo, os dados revelaram uma grande diversidade de ocorrências relativas à transferência lingüística, trocas de tempos verbais, principalmente, de pessoas verbais, emprego do Subjuntivo, do infinitivo e outros casos. É importante também considerar o emprego do verbo “quedar(se)

que, embora não tenha apresentado muitos casos, reflete uma dificuldade dos informantes. A interferência da LM, apesar de não ter sido a única causa dos erros, foi a maior responsável por eles na categoria **verbo**.

Em relação ao desempenho dos grupos A e B, correspondentes aos níveis de proficiência na língua alvo em que foram classificados os informantes, a situação está apresentada na Tabela 16.

Tabela 16: Desempenho dos grupos na categoria VERBO

Grupos	Erros e (%)	% diferença
A	93 (58,50)	
B	66 (41,50)	17,00

Os dados confirmam a homogeneidade dos grupos. O grupo A cometeu mais erros, apresentando uma diferença de 17,25% maior de erros do que o grupo B. Note-se, contudo, que o grupo A, escreveu 132 orações a mais que o grupo B e isso soma a favor de um desempenho do grupo A, equilibrado com o do grupo B. Os erros cometidos pelos dois grupos indicaram dificuldades similares com relação à língua alvo.

3.2.3 Preposição

A categoria preposição apresentou nos instrumentos que compõem os dados desta pesquisa 100 erros. (Tabela 17).

Tabela 17: Erros na categoria PREPOSIÇÃO

Erros	Número de ocorrências (%)
Omissão	45 (45,00)
Inclusão	3 (3,00)
Troca	36 (36,00)
Combinação	16 (16,00)
Total geral	100 (100)

A categoria PREPOSIÇÃO subdivide-se em cinco subseções estabelecidas a partir dos erros levantados na amostra: Omissão, que concentra 45% dos erros; Inclusão, que apresenta o menor percentual de erros; Troca, que reúne 36% do percentual de erros; e Combinação, que soma erros num percentual de 16% da categoria.

3.2.3.1 Omissão

Nesta subseção, estão reunidos os erros de omissão da preposição em contextos que a norma do espanhol prevê a sua presença. São analisados erros de omissão das preposições **a**, **de**, e **sobre** colhidos na amostra desta pesquisa.

A) Preposição A

Os exemplos apresentam erros de omissão da preposição “a” em casos que seu emprego é norma em espanhol.

Omissão da preposição “a” antes de objeto direto determinado

204. (DB2) “... solamente Dios tiene *o derecho de juzgar* _ alguien,...”
 (... solamente Dios tiene el derecho de juzgar **a** alguien,...)
205. (DB2) “...pero *ninguém* puede *juzgar* _ *ninguém*.”
 (pero nadie puede juzgar **a** nadie.)
206. (DB12) “... tienen como fuerza _ Dios...” (...tienen como fuerza **a** Dios...)
207. (RA1) “...encuentra _ su hermana...” (...encuentra **a** su hermana...)
208. (RA3) “...*cobre* _ su amada de joyas...” (...cubre **a** su amada con joyas...)
209. (RA3) “...llama _ un hombre y hace su testamento,...”
 (...llama **a** un escribano y hace su testamento)
210. (RA3) “...dejando _ Leonora muy bien amparada...”
 (...dejando **a** Leonora muy bien amparada...)
211. (RA4) “...*estava* a procurar _ Marco Antonio...”

- (...estaba a buscar **a** Marco Antonio...)
212. (RA4) “...fueron procurar _ Marco Antonio...”
(...fueron a buscar **a** Marco Antonio...)
213. (RA4) “...que *procurava* _ Marco Antonio...”
(... que buscaba **a** Marco Antonio...)
214. (RA4) “...que amaba _ Teodosia...” (...que amaba **a** Teodosia...)
215. (RA6) “...encontraron _ Rodolfo y _ otro caballero...”
(...encontraron **a** Rodolfo y **a** otro caballero...)
216. (RA6) “...cuando él vio _ Leocadia...”
(...cuando él vio **a** Leocadia...)
217. (RA6) “...habían encontrado _ una chica...”
(...habían encontrado **a** una chica...)
218. (RA8) “...fueron encontrar _ Marco Antonio...”
(...fueron a encontrar **a** Marco Antonio...)
- 219 (RA8)“...encontraron _ un grupo de personas...”
(...encontraron **a** un grupo de personas...)
220. (RB11) “...llama _ el cura...” (...llama **al** cura...)
221. (RA12) “...encuentran _ un mozo...” (... encuentran **a** un mozo...)
222. (RA12)“...encontrarán _ Marco Antonio...” (...encontraron **a** Marco Antonio...)
223. (RA12) “...encontraron _ sus padres...” (...encontraron **a** sus padres...)
224. (RA4) “...conoceron _ Leocadia...” (...conocieron **a** Leocadia...)
225. (RA3) “...el anciano mira _ Leonora en los brazos...”
(...el anciano vio **a** Leonora en los brazos...)
226. (RB11) “...*arrepentido* lleva _ Leocadia con los ojos vendados *até* la plaza...”
(...arrepentido llevó **a** Leocadia con los ojos vendados hasta la plaza...)
227. (RA1) “...y viajaba para encontrar _ su apasionado...”

(...para encontrar **a** su apasionado...)

228. (RB2) “...ayudar _ el niño...”

(...ajudar **al** niño...)

Essas frases apresentam um erro de emprego de preposição provavelmente motivado pela diferença entre o sistema da LM dos informantes e o sistema da língua alvo. Em espanhol, a preposição “**a**” é empregada obrigatoriamente diante de nomes substantivos que indicam pessoas e animais, nomes comuns que se referem a pessoas, nomes comuns de animais concretos, determinados (*estoy buscando a mi perro*), pronomes indefinidos ou relativos de pessoas.

Em português, esses empregos da preposição ‘a’ não são comuns, embora existam alguns casos enumerados por Moura Neves (2000, p. 614,615), entre eles, antes de objeto direto pleonástico e de objeto direto antes do verbo, para evitar ambigüidade. Como não estão acostumados com esse uso da preposição antes do objeto direto, os aprendizes normalmente têm dificuldade para automatizá-lo no uso do espanhol, ocorrendo então a interferência quando se apresenta a estrutura na língua alvo.

➤ **Omissão da preposição “a” antes de complemento indireto.**

229. (RB2) “_él niño gustaría de encontrar un amo...”

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

230. (DA4) “...inducir a la violencia y hasta _ el asesinato...”

(...inducir a la violencia e incluso **al** asesinato...)

A interferência parece ocorrer no exemplo (229), uma vez que o verbo “*gustar*” é usado, em espanhol, em uma estrutura completamente diferente do equivalente em português. O informante redigiu o exemplo na estrutura do português. Então, “*él niño*” seria o sujeito, sendo “*niño*” o núcleo. Ocorre, porém, que “*él*” (com acento), em espanhol, é pronome sujeito. É uma confusão do informante que redundava em uma expressão incoerente na sua IL, já que na língua alvo, “*el niño*” é objeto indireto pleonástico, que exige a preposição “**a**” combinada com o artigo “*el*”. Alguns alunos assimilam bem essa diferença e separam bem os

dois usos, mas outros têm muita dificuldade. Esse erro foi analisado também no exemplo (32) na categoria **artigo**.

Na oração (230), por outro lado, houve um erro de regência verbal, pois em português também o verbo ‘induzir’ é transitivo indireto e pede a preposição ‘a’ regendo o complemento. É provável que esse informante tenha errado, nessa situação, também na LM. Por isso, não consideramos tal erro um caso de interferência da LM do aprendiz.

➤ **Omissão da preposição “a” em locuções verbais.**

231. (DA3) “...el prejuicio va _ tener su fin...” (…el prejuicio *va a tener* su fin…)

232. (DA6) “No creo que el prejuicio va _ terminar,…”

(No creo que el prejuicio *vaya a terminar*,…)

Nesses exemplos, os informantes usaram a “*perífrasis*” verbal com o verbo **ir** + **infinitivo** do verbo principal da frase para indicar uma ação futura. Essa estrutura é usual em espanhol, embora para falar do futuro haja também uma forma sintética: o futuro *imperfecto*. Em português, também há duas formas de se falar do futuro, sendo a forma analítica a mais usual. A diferença entre os dois sistemas é que, na “*perífrasis*” de futuro do espanhol, é obrigatória a preposição “a”, o que não aconteceria na locução verbal ‘Não creio que o preconceito **vá terminar**...’ em português. Daí a interferência da LM na IL dos aprendizes.

233. (RA1) “...se vistió de hombre y fue _ encontrar...”

(...se vistió de hombre y *fue a encontrar*...)

234. (RA12) “...fue _ acostarse...” (…*fue a acostarse*…)

235. (RA8) “...y juntos fueron _ encontrar...” (…y juntos *fueron a encontrar*…)

236. (RA12) “...fue _ hablar con...” (…*fue a hablar* con ...)

237. (RA8) “...y fue junto _ encontrarlo...” (…y *fue* junto **a encontrarlo**…)

238. (RA12) “...y fueron juntos _ pagar una promesa...”

(…y *fueron* juntos **a pagar** una promesa…)

239. (RA4) “...y los dos fuerón _ procurar Marco Antonio...”

(...*fuieron a buscar* a Marco Antonio...)

Nos exemplos acima, ocorre a mesma interferência da LM, já explicada nos exemplos (231) e (232). A diferença é que o verbo auxiliar “*ir*” está no passado porque é o resumo de um conto, enquanto que a idéia apresentada nas “perífrasis” de (231) e (232) é de futuro.

➤ **Omissão da preposição “a” em contextos com verbos de movimento**

240. (RA4) “...llegó _ la mesone...” (…llegó **al** mesón ...)

241. (DB11) “...cuando lleguemos _ ese momento...”

(...cuando lleguemos **a** ese momento...)

O significado básico da preposição “a”, segundo García Santos (1997, p. 232): “é movimento”. Para Concha Moreno (1998, p. 13), “A imagem que podemos fazer da preposição “*a*” é de uma flecha que se dirige para frente. As relações que ela expressa tendem, movem-se na direção de algo, seja no sentido real ou figurado; seja no espaço ou no tempo.” Também em português, um dos significados da preposição ‘a’ é “movimento em direção a um lugar”, conforme Moura Neves (2000, p. 605).

Em ambas as línguas, a preposição ‘a’ tem significado de movimento e por isso acompanha os verbos de movimento. Nos exemplos (240) e (241), os informantes, entretanto, parecem ter ignorado esse significado. Talvez eles tiveram dúvida sobre qual preposição usar em espanhol, já que em português é comum o uso da preposição “em” com o verbo “chegar”. Seria, então, a interferência da regência, na linguagem coloquial, do verbo “chegar”, a que os informantes estão habituados na sua LM.

➤ **Omissão de “a” em frases com o verbo jugar + esporte.**

242. (RB5) “...aprendió a jugar _ la taba...” (…aprendió a jugar **a** la taba...)

243. (RB5) “...había aprendido a jugar _ la taba...”

(...había aprendido a jugar **a** la taba...)

As duas línguas diferem na regência do verbo “*jugar/jogar*”. Em português, ele é transitivo direto: aprendeu a jogar **futebol**. ‘Aprender’, segundo o Dicionário Aurélio (1999, p. 171) é usado de “tornar-se apto ou capaz de alguma coisa, em consequência, observação, experiência, advertência, etc.” Em espanhol, por outro lado, ele é transitivo indireto, pede a preposição “*a*” e ainda um artigo definido determinando o tipo de esporte: *aprendió a jugar al fútbol* (*a + el*). O informante não conhecia ou não se lembrou, no momento de redigir, dessa diferença entre o português e o espanhol, e produziu as orações acima na língua alvo, tendo como padrão a estrutura de sua LM.

B) Preposição DE

A seguir exemplos de erros de omissão da preposição “*de*” em contextos que requerem sua presença.

➤ Omissão da preposição “*de*” antes de objeto indireto.

244. (DB5) “...que se nutre de la ignorancia y _ el prejuicio...”

(... que se nutre **de** la ignorancia y **del** prejuicio...)

A omissão da preposição “*de*”, introduzindo o objeto indireto, certamente não se deve a um engano, pois o informante demonstra tê-la diante de “*ignorancia*” que também é um objeto indireto. Antes de “*el prejuicio*”, é provável que ele tenha omitido a preposição “*de*” pela dificuldade em combiná-la com o artigo na língua alvo. Seria então um erro causado pela estratégia de simplificação.

245. (RB5) “El don Diego tubo un hijo a quien llamó _ su mismo nombre...”

(El don Diego tuvo un hijo a quien llamó **de** su mismo nombre...)

Cervantes empregou a preposição DE em seu conto, mas o informante provavelmente estranhou esse emprego e não sabendo qual preposição usar omitiu esse nexos. Em português, uma frase que traduza o mesmo sentido será diferente da redigida em espanhol, por isso é difícil estabelecer uma comparação no emprego da preposição, nesse caso.

➤ **Omissão da preposição “de” num contexto em que a norma é a sua presença.**

246. (DA13) “...y tengo convicción _ que ello también me considera así.”

(... y tengo convicción **de** que él ...)

247. (RA12) “...con la condición _ que ninguna persona ocupase el lecho vacío”

(... con la condición **de** que...)

Nesses exemplos, a estrutura do período composto exige a preposição “de”, junto com a conjunção ‘que’, introduzindo a oração subordinada substantiva. Os informantes omitiram a preposição nas frases em espanhol, provavelmente porque, nas frases em português, também é omitido. Durão (1999, p. 135) comenta esse erro dos aprendizes falantes de português, “*dequeísmo*”, afirma que, no caso, constrói-se uma oração subordinada com **que** sem a preposição exigida pelo regime do verbo: “*llegó a la conclusión _ que los medios de comunicación...*”

C) Preposição SOBRE

O exemplo abaixo apresenta um erro de omissão de “sobre”.

248. (RA12) “...fue a hablar para Rafael _ el acontecimiento...”

(...fue a hablar con Rafael **sobre** el acontecimiento...)

Em português, existe “falar *com* alguém sobre algo”. O sentido no texto é esse, e a estrutura em espanhol é a mesma do português. O uso da preposição “*para*” pode ter confundido o informante que, na dúvida, omitiu a preposição “*sobre*”.

3.2.3.2 Inclusão

Os exemplos desta subseção apresentam erros de presença desnecessária da preposição.

249. (DB9) “... educando desde de las idades iniciales...”

(...educando **desde** las idades iniciales...)

250. (RB10) “...fue a Salamanca a donde pretendia...”

(...fue a Salamanca **donde** pretendía...)

251. (RB9) “...en suyos *sessenta* hacia falta _ una compañera...”

(...en sus sesenta años le **hacía falta una compañera** ...)

Em nossa opinião, o primeiro exemplo apresenta um erro nas duas línguas. É quase impossível que um falante nativo de português empregue juntas as preposições “desde” e “de”. No segundo, é freqüente o emprego, em português, de “a + onde” em frases cujos verbos não são de movimento. Nesse caso, podemos considerar o erro como interferência da LM do aprendiz. No exemplo (251), o informante provavelmente incluiu a preposição DE por analogia com ‘sentia falta **de**’ de sua LM, na qual, entretanto, existe “fazer falta”, que provavelmente não lhe ocorreu, por ter omitido o pronome “*le/lhe*” que faz parte dessa estrutura frasal também em português.

3.2.3.3 Troca

Na forma, a maioria das preposições são idênticas em português e em espanhol, mas é preciso cuidado com elas, pois apresentam às vezes marcantes diferenças de uso. Segundo Durão (1999, p. 131) os contrastes ocorrem porque o uso das preposições “é determinado pelas relações sintagmáticas de um enunciado e estas podem ser divergentes de uma língua para outra”. Nesta subcategoria, em que procuramos analisar os erros de TROCA de preposições, recolhidos nos instrumentos, a diferença de usos ficou evidente.

A) Preposição A

Nos exemplos de erros, a seguir, as trocas envolvem a preposição “a”.

252. (RA1) “...volveron para sus casas...” (...volvieron **a** sus casas...)

253. (RB2) “...volveran para su ciudad...” (...volvieron **a** su ciudad...)

254. (RB10) “...regresó para Salamanca...” (... regresó **a** Salamanca...)

255. (RA6) “...volvió hasta casa de sus padres...” (...volvió **a** casa de sus padres...)

256. (RA6) “...llegó en la casa...” (... cuando llegó **a** casa...)
257. (RA6) “...Rodolfo fue para Italia...” (...Rodolfo fue **a** Italia...)
258. (RA12) “...después se fueron para sus casas...”
(...después se fueron **a** sus casas...)
259. (RB6) “...lo socorrió llevandolo para su casa...”
(... le socorrió llevándolo **a** su casa...)
260. (RA6) “...escribieron para Rodolfo...” (...escribieron **a** Rodolfo...)
261. (RB11) “Leocadia le cuenta toda la historia para Rodolfo...”
(Leocaria le cuenta toda la historia **a** Rodolfo...)
262. (RB2) “...encuentra con un capitán con quien se uniera...”
(...encontró **a** un capitán con quien se unió ...)
263. (RB10) “Conseguí por su fidelidad en poco tiempo la confiansa...”
(Consiguió por su fidelidad **al** poco tiempo la confianza...)
264. (RB2) “... él niño en poco tiempo...” (... el niño **al** poco tiempo...)
265. (RA6) “...cogió a Leocadia en su caballo...” (...cogió a Leocadia **a** su caballo...)

Nos exemplos (252) a (259), em que a preposição expressa relação de movimento, direção, é usual o emprego de “a” em espanhol. A preposição “para” também tem sentido de movimento, conforme afirma Concha Moreno (1998, p. 137): “Apresenta o que está para diante, com esperança de chegar até lá...”.

Em português, usa-se ‘a’ e ‘para’ com sentido de movimento, sendo mais comum o emprego de ‘para’, mas há alguma dúvida quanto ao emprego de ambas. Luiz Antônio Sacconi (1979, p. 263) estabelece distinção entre o emprego dessas duas preposições em português: “Quem vai **para** algum lugar, vai para ficar ou demorar bastante; quem vai **a** algum lugar, está naturalmente passeando ou trabalhando à pressa e tenciona regressar brevemente.” Os exemplos (260), (261) e (262) apresentam uma troca motivada pela diferença nos dois sistemas. Em espanhol, usa-se a preposição A diante de nomes de pessoas. Em português, esse uso não existe na situação dos exemplos apresentados, em que é mais comum o uso de ‘para’. Daí, a nosso ver, advém a causa da interferência da LM do aprendiz.

O uso de “*en*” nos exemplos (263) e (264) parece mais comum em português, pois em espanhol as indicações em relação a tempo, conforme Concha Moreno (1998 p. 133) “são para localização de temporadas, períodos longos, anos; duração de um evento; situação dentre de um tempo (Nos veremos **en** dos días. Vuelve **en** media hora)”. Segundo García Santos (1997 p. 237), “usa-se “*en*” para expressar tempo exato em meses, anos, estações e nomes de festas (Juan se casó **en** enero. Vendrán **en** primavera. Joaquín y Ana se casaron **en** primavera.” Não encontramos, nas gramáticas de espanhol e em outras fontes consultadas, explicações ou exemplos sobre a preposição mais adequada ao contexto dos exemplos (263) e (264). Segundo professores de espanhol, seria a preposição “*a*” combinada com o artigo “*el*”.

No exemplo (265), aparece outro uso de preposição (e de forma de dizer) diferente entre as duas línguas e que ocasionou interferência da LM.

B) Preposição CON

Exemplos de erros envolvendo troca da preposição “*con*”.

266. (DA4) “...devuelven en la misma moneda...”

(...devuelven **con** la misma moneda...)

267. (RA3) “...cubre a su amada de joyas...” (...cubre a su amada **con** joyas...)

268. (RA12) “...fue a hablar para Rafael el acontecimiento...)

(...fue a hablar **con** Rafael **sobre** el acontecimiento...)

269. (RB9) “...mi opinión cuanto a ese asunto...)

(...mi opinión **con relación a** ese asunto...)

(...mi opinión **en cuanto a** ese asunto...)

270. (DA6) “...y *até* mesmo en relación a el sexo,...)

(...y hasta mesmo **con** relación al sexo...)

Nas orações (266) e (267), ocorre interferência porque os regimes dos verbos são diferentes nas duas línguas. Os informantes escreveram suas frases dentro do regime dos verbos em português. No exemplo (268), como não há diferença entre português e espanhol no uso das preposições diz-se falar “**com** alguém **sobre** alguma coisa”, consideramos então,

que os informantes erraram nas duas línguas. No exemplo (269), o informante escreveu a locução prepositiva em português: ‘quanto a’; em espanhol, existe tal locução, mas ela apresenta a preposição **en** no início. Os aprendizes certamente acreditaram ser aquele o termo espanhol correspondente, já que pelo visto não conheciam a locução prepositiva correta da língua alvo.

No exemplo (270), a locução prepositiva iniciada por “*en*” não está contemplada nas orientações relativas à norma portuguesa, embora seja usual. Moura Neves (2000, p. 639) registra o emprego da preposição “com” nessa circunstância: “Nas construções **com+nome+preposição a** (tradicionalmente: **locução prepositiva**), **com** expressa as seguintes relações semânticas: [...] c) De referência – **COM relação à** década anterior (1960-1970) verificou-se uma queda no ritmo de crescimento do setor indústria...”

C) Preposição DE

Exemplos de erros de troca da preposição “*de*” e de transferência lingüística em contextos que incluem essa preposição.

271. (RA4) “...quedóse enamorada por don Rafael...” (...se quedó enamorada **de** ...)

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

273. (RA13) “... por vuelta de sesenta y ocho años...”

(... **alrededor de** sesenta y ocho años...)

274. (RA8) “Puerto de Cevilla, en Castilblanco,...”

(**Cerca de** Sevilla, en Castilblanco,...)

275. (RA12) “...cuando llegarón puerto de Barcelona...”

(...cuando llegaron **cerca de** Barcelona...)

Nesses exemplos de informantes diferentes, podemos ver a interferência como uma simbiose das duas línguas, mostrando uma tentativa de aproximação da mensagem à forma de dizer da língua alvo. Nós, em português, usamos mais “apaixonado **por**”, já em espanhol é mais usado “enamorado **de**”. Os informantes, provavelmente na tentativa de se expressarem bem em espanhol, usaram “enamorado”, mas talvez na dúvida quanto à preposição, usaram aquela a que estão habituados em português: **por**. O exemplo (273) apresenta o uso da

ditongação para ‘tornar espanhola’ uma expressão. Nos exemplos (274) e (275), repetiu-se a adaptação da locução prepositiva da LM para a língua alvo, através do mesmo erro: a ditongação do advérbio ‘perto’.

D) Preposição EN

Exemplo de erro de troca da preposição “en”

276. (RB10) “...despierta el amor de una dama...” (...despierta amor **en** una dama...)

Essa oração estaria mal também na LM do informante. A forma que acreditamos mais adequada em espanhol e apresentamos à direita da frase em IL seria, em português também, a mais adequada.

E) Preposição POR

Exemplos de erros de troca da preposição “por”

277. (RA4) “En el camino...” (**Por** el camino...)

278. (RA12) “...con quien conversió en la noche...”
(... con quien había hablado **por** la noche...)

279. (RB5) “...les llamaremos con sus apellidos...”
(...les llamaremos **por** sus apellidos...)

280. (RB6) “... el *padre* que a convite de *dona* Estefanía...”
(... el cura que **por invitación de** dueña Estefanía...)

No exemplo (277), o emprego da preposição seguiu o uso mais próximo do português, tendo o informante o cuidado de separar a preposição do artigo, conforme a norma espanhola. O exemplo (278) não segue a LM do informante, porque em português seria empregada a preposição ‘de’ sem o artigo, ou a preposição acidental ‘durante’. É importante, entretanto, notar que existe a expressão ‘na noite’ no sentido de ‘trabalhar na noite’. O informante certamente não sabia qual preposição empregar. A preposição mais adequada, na oração

(279), é “**por**” em ambas as línguas; assim sendo, o informante erraria também na LM. No exemplo (280), o informante seguramente empregou a locução prepositiva de sua LM por ignorar a locução equivalente na língua alvo. Ocorreu, a nosso ver, interferência da LM, então, nas frases (277) e (280).

F) Preposição **SOBRE**

Exemplo de erro de troca da preposição “sobre”

281. (RA12) “...pela media noche...” (...**sobre** la medianoche...)

Nesse exemplo, o informante empregou uma estrutura de sua LM para expressar ‘tempo aproximado’, certamente por ignorar a forma de ‘dizê-lo’ em espanhol. Manteve até a combinação da preposição com o artigo que, nesse caso, não existe em espanhol. A preposição “*sobre*” em espanhol, entre outros significados, expressa também tempo aproximado. É um emprego da preposição ‘sobre’ bem diferente daquele a que os informantes estão habituados na língua portuguesa.

G) Preposição **TRAS**

Exemplos de erros de troca da preposição “tras”

282. (RA12) “Leocadia salió llorando desesperada y Rafael salió de atrás ...”

(Leocadia salió llorando desesperada y Rafael (se) **echó tras** ella...)

283. (RA6) “Tres dias após lo ocurrido...” (Tres día **tras** lo ocurrido...)

Os exemplos (282) e (283) apresentam o emprego, pelo aprendiz, de formas da sua LM provavelmente por ignorar a forma certa na língua alvo. Na frase (282), há semelhança nas formas, mas não podemos afirmar que o informante guiou-se por ela. São as dificuldades inevitáveis no caminho da aprendizagem e que serão superadas, na medida em que ele for se apropriando do sistema da LE que está estudando.

H) Troca de preposição por outra categoria

Os exemplos mostram erro de emprego de outra categoria pela preposição.

284. (B11) “...personas que son victimas del prejuicio debido a ciertas discriminaciones y conductas racistas y ciertas culturas.”

(...conductas racistas **en** ciertas culturas...)

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

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

O emprego de “y” nesse final de frase faria algum sentido, se o informante estivesse enumerando o que causa o preconceito, sendo ‘certas culturas’ uma dessas causas. Contudo, a interpretação mais plausível para essa frase é de que as ‘condutas racistas’ ocorrem **em** certas culturas. A dificuldade de expressão na LE foi, sem dúvida, o que dificultou a clareza da mensagem.

O exemplo (285) mostra um erro de troca da preposição “a” combinada com o artigo “el” pelo pronome pessoal sujeito “él”. Esses erros certamente são resultantes da dificuldade dos aprendizes brasileiros em empregar adequadamente a estrutura do verbo “gustar” em espanhol. É um erro de interferência que já foi comentado no exemplo de número (32) da categoria ARTIGO e (229) desta mesma categoria.

I) Troca de outra categoria por preposição

Os exemplos mostram erros de emprego da preposição por outra categoria.

286. (DA13) “...que considero como a un hermano...”

(...que considero como **si fuera** un hermano...)

287. (RA12) El otro día el segundo caballero dice que se iba con ella...”

(**El** otro día el segundo caballero dijo que se iba con ella...”

Nos dois exemplos, o informante apóia-se na sua LM. No exemplo (287), erro que se repetiu nos instrumentos que constituem a amostra deste estudo, ele omite o artigo que se

combina com a preposição para introduzir o adjunto adverbial. Talvez essa omissão seja uma tentativa de aproximação da LE. Ocorre interferência nos dois exemplos.

3.2.3.4 Combinação

Os exemplos apresentados nesta subcategoria são, na maior parte, casos de transferência lingüística. Muitos já foram comentados também na categoria ARTIGO.

A) Preposição A

Exemplos de erros na relação da preposição “a” com outras categorias

288. (DB10) “...estas atrocidades ... e solamente aumentan ao *decorrer* de los años, ...”

(...estas atrocidades ... y solamente aumentan **al** transcurrir de los años...”

289. (RA6) “...y *até* mismo en relación a el sexo, ...”

(... y hasta mismo con relación **al** sexo,...)

290. (RA8) “...en el final Leocadia se casó con don Rafael...”

(...**al** final Leocadia se casó con don Rafael...)

No exemplo (**288**), ocorre uma transferência lingüística com o emprego da combinação “ao” (preposição + artigo). A observação que se faz a esse emprego, além da interferência, é de que, em português, a preposição mais empregada para introduzir o adjunto adverbial seria ‘em’ (em + o = no) ou ainda ‘com’ (com o). Em espanhol, a preposição está correta, mas a combinação com o artigo “el” não parece fácil para o aprendiz, talvez pela diferença da sua LM. No exemplo (**289**), o erro mostra, sem dúvida, o desconhecimento do informante quanto à combinação *a + el*, apesar de esse ter sido um conteúdo bastante salientado nas aulas. Uma explicação para essa dificuldade pode ser a estranheza da combinação “al” para o aprendiz.

O exemplo (**290**) apresenta uma interferência da LM do aprendiz. Em português, emprega-se ‘em + o = no’ como uma das formas de introduzir o desfecho de uma história: no final (da história), Leocadia casou-se com Rafael. Em espanhol, usa-se a combinação “a + el = al”. O informante, talvez por desconhecer a maneira de expressar-se, nesse caso, em

espanhol, apoiou-se na sua LM, narrando o final da história na estrutura do português, com palavras em espanhol.

B) Preposição DE

Erros de combinação da preposição “de” com outras categorias

291. (DB2) “...de *origem* diferentes dos *demás* niños de la escuela.”

(...de orígenes diferentes **de los** demás niños de la escuela.)

292. (DA3) “...*destacavam-se* dos *demais* los hombres que...”

(...se destacaban **de los** demás hombres que...)

Nos exemplos acima, há transferência lingüística em casos de emprego da preposição com o artigo em situações em que não ocorre combinação. Isso não deveria apresentar dificuldade para os alunos, mas alguns ainda demonstraram insegurança quanto ao assunto.

293. (DB5) “...no solamente da color *das* personas...”

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

294 (DB9) “...*e quem sofre* realmente *os efeitos* de lo prejuicio...”

(...y quien sufre realmente los efectos **del** prejuicio...)

No exemplo (293), além da transferência lingüística, há o problema do heterogêrico “color” que o informante apresentou no feminino, segundo sua LM (a cor), mas que na língua alvo é palavra de gênero masculino (*el color*). O resultado foi uma combinação em português com artigo feminino (da) que em espanhol seria (de la), nunca, **del**. No exemplo (294), o erro reflete a dificuldade de aluno empregar a combinação da preposição com o artigo, dificuldade essa que se revelou marcante nos instrumentos desta pesquisa.

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

296. (RB9) “...dormía en cima della ...” (... dormía encima **de ella** ...)

297. (RB9) “...en su casa no consentió que dentro della hubiese...”

(...en su casa no consintió que dentro **de ella** hubiese...)

No exemplo (295), percebemos transferência lingüística, o que mostra a dificuldade de aluno empregar de forma diferente de sua LM, as combinações de preposição com as quais está habituado. As formas espanholas do demonstrativo, embora sejam bastante semelhantes às formas em português, apresentam algumas diferenças sutis e seguem normas diferentes com relação à preposição. Os exemplos (296) e (297) também apresentam um erro de interferência, repetindo a mesma dificuldade de o aprendiz adaptar-se a uma norma de combinação da preposição tão diferente de sua LM. Segundo Durão (1999, p. 132), “há sessenta e duas possibilidades de combinação/contração de preposições com determinantes em português, enquanto que em espanhol só existem duas: **de + el → del** e **a + el → al**”.

C) Preposição EN

Emprego de formas da LM em contextos de combinação da preposição “en” com outra categoria.

298. (RB9) “...trabajaba na parte de fuera de la casa ...”

(...trabajaba **en la** parte de fuera de la casa...)

299. (RB11) “...no mismo cuarto *estava* presa...”

(...**en el** mismo cuarto había estado prisionera...)

300. (RB11) “... llega Leocadia con su hijo no colo...”

(...llega Leocadia con su hijo **en los brazos**...)

301. (RA13) “...nestas gastó todo su dinero...” (...**en estas** gastó todo su dinero...)

302. (DA13) “... las malas lenguas no creen nesto ...”

(...las malas lenguas no creen **en esto** ...)

Nos exemplos (298, 299, 300, 301), ocorre transferência lingüística pela dificuldade dos aprendizes, já comentada, em tratar com um aspecto da língua alvo divergente de sua LM. No exemplo (300), o informante usa uma expressão da língua portuguesa ‘no colo’ por ignorar certamente a expressão equivalente a ela na LE. No número (302), o informante

empregou corretamente o demonstrativo neutro em espanhol “esto”, mas parece não ter conhecimento de como tratar a sua relação com a preposição.

D) Preposição POR

Emprego da forma da LM num contexto de emprego da preposição “por”

303. (RA8) “No camino encontraran un grupo de personas...”

(**Por el** camino encontraron a un grupo de personas...)

Ao recolhermos esse exemplo de transferência lingüística relacionado com a preposição “*por*” em espanhol, percebemos que há duas formas diferentes de expressar o mesmo fato: em português, com a preposição ‘em’ combinada com o artigo; em espanhol, com a preposição “*por*” seguida do artigo. É provável que a forma de expressão da língua portuguesa soe estranha para um falante nativo de espanhol e vice-versa.

3.2.3.5 Considerações gerais sobre os dados da categoria PREPOSIÇÃO

Nessa categoria, os dados levantados nos instrumentos evidenciaram, a nosso ver, apenas um erro de gravidade quanto à incompreensão da mensagem, que está na subseção Troca. O erro ocorreu em razão da troca da preposição por outra categoria.

Como erros mais significativos, podemos considerar aqueles incluídos na subseção Combinação. É importante ressaltar que alguns erros que foram registrados apenas uma vez na análise aqui apresentada, na realidade repetiram-se outras vezes nos instrumentos não sendo registrados por limitação de espaço. As muitas possibilidades de combinação da preposição com outras categorias, no sistema lingüístico do português, dificultam para o falante nativo dessa língua, a assimilação do sistema espanhol, bastante restrito na combinação das preposições. Na subseção Omissão, também são significativos os erros de omissão da preposição “*a*” diante de complemento direto (diante de substantivos que designam pessoas ou animais determinados) outra divergência entre as línguas espanhola e portuguesa.

Nesta categoria, houve muitos erros motivados pela interferência da LM dos informantes (Tabela 18).

Tabela 18: Erros por interferência da LM dos informantes

Erros	Nº (%)
Por interferência	90 (9,00)
Sem interferência	10(1,00)
Total	100 (100)

Os percentuais mostram quanto os informantes apoiaram-se na sua LM para empregar as preposições na construção de suas mensagens na LE. É importante registrar que, na subcategoria **Combinação**, todos os exemplos apresentaram erros devidos à interferência da LM. É um dado que comprova a dificuldade dos aprendizes nesse aspecto do emprego das preposições em espanhol.

O desempenho dos grupos está apresentado na Tabela 19.

Tabela 19: Desempenho dos grupos na categoria PREPOSIÇÃO

Grupos	Erros e %	% diferença
A	65 (65,00)	30,00
B	35 (35,00)	

O grupo A, que reúne os alunos de nível intermediário, deveria teoricamente apresentar um maior conhecimento da língua alvo, mas foi o que continuou apresentando o maior percentual de erros. Uma possível explicação para o percentual de diferença é de que esse grupo escreveu mais.

3.2.4 Pronome pessoal

Esta é uma das categorias de maior riqueza de emprego na língua espanhola. Por isso, é aquela que possivelmente exija mais cuidado na análise da interlíngua dos informantes. Foram levantados 82 erros nesta categoria, como vemos na Tabela 20 abaixo.

Tabela 20: Erros na categoria PRONOME

Tipos de erros	Número de ocorrências
Colocação	13 (15,85%)
Omissão	24 (29,28%)
Inclusão	13 (15,85%)
Troca	32 (39,02%)
Total Geral	82 (100%)

A leitura dos dados possibilitou a classificação dos erros em quatro subseções: Colocação e Inclusão cada uma com 13 erros, 15,85% do total de erros somados na categoria uma e outra; Omissão, que apresenta 24 erros num percentual de 29,28 % do montante total; Troca, que inclui 32 erros, num percentual de 39,02% do total.

3.2.4.1 Colocação

Nesta seção estão reunidos os erros relativos à Colocação dos pronomes em espanhol.

A) Próclise

Os exemplos apresentam os erros relativos à norma de colocação dos pronomes pessoais em espanhol: diante do verbo.

304. (DB2) “...estas *palabras* encuentrase en la Biblia.”

(...estas palabras **se** encuentran en la Biblia.)

305. (DA4) “...pero destacase el prejuicio racial...”

(... pero **se** destaca el prejuicio racial...)

306. (RA3) “...cuando ya está anciano apaixonase por una chica...”

(...cuando ya está anciano **se** apasiona por una chica...)

307. (RB2) “...regresa a Flandes y tornase soldado...”

(... y **se** hace/convierte en soldado...)

308. (RA4) “...Rafael preguntole...” (... Rafael **le** preguntó ...)
309. (RA4) “...Leocadia quedolose enamorada por don Rafael...”
(...Leocadia **se** quedó enamorada de don Rafael...)
310. (RB5) “Despidiolose de sus amigos...” (**Se** despidió de sus amigos...)
311. (RA6) “... hasta los cuatro años quedolose ...” (... hasta los cuatro años **se** quedó ...)
312. (RA12) “Casaranse M. A. e Teodosia...”
(**Se** casaron Marco Antonio y Teodosia...)
313. (DA3) “...mesmo antes de Jesús, destacavam-se dos demais...”
(...mismo antes de Jesús, **se** destacaban de los demás...)
314. (RA13) “Cuando casaramse Felipe mandó ...”
(Cuando **se** casaron Felipe mandó cerrar ...”
315. (RB5) “...con las cuales vestiolose y volvoulose a Burgos...”
(...con las cuales **se** vistió y **se** volvió a Burgos...)

Português e espanhol possuem normas contrastantes quanto à colocação do pronome átono: em português, a colocação normal é a ênclise; já, em espanhol, o normal é a próclise. Os exemplos do número (304) até o número (313) seguem a norma da LM dos informantes, pois esses usaram a ênclise do pronome átono. É interessante notar que não se refletiu aí o emprego proclítico do pronome átono bastante usual no PB. Os exemplos (312) e (313) seguem ainda outras determinações da LM para a ênclise, além da norma geral: no número (312), a norma seguida é de que não se inicia frase com pronome oblíquo; no exemplo (313), a norma é de que após pausa o pronome deve ser enclítico. Nesses exemplos, os erros devem-se, então, à interferência da LM dos aprendizes.

Nos exemplos dos números (314) e (315), os informantes erraram nas duas línguas. Não seguiram a norma da língua alvo, tampouco respeitaram a determinação da sua LM, segundo a qual é obrigatória a próclise quando antes do verbo houver uma conjunção (314), ou ainda um pronome relativo (315). Os informantes, nesses casos, não tiveram interferência de sua LM, erraram por desconhecimento das normas de ambas as línguas, ou de distração relativamente à norma de sua LM.

B) Ênclise

O exemplo a seguir mostra um erro de colocação do pronome numa locução verbal.

316. (DA10) “...cada uno *deve se* concientizar e ayudar...”

(...cada uno debe concienciarse y ayudar ...)

Em português, a norma geral para a colocação do pronome átono em locuções verbais é de antes ou depois do verbo auxiliar ou após o infinitivo e o gerúndio, quando não forem precedidas de palavra que exija a próclise. Em espanhol, nas formas compostas com infinitivo, a posição do pronome deve ser antes da locução ou depois dela, nunca entre o verbo auxiliar e o verbo principal. No exemplo recolhido nos instrumentos, o informante seguiu a norma portuguesa: colocou o pronome entre o verbo auxiliar e o verbo principal e errou por interferência da LM.

3.2.4.2 Omissão

Nesta subsecção estão os exemplos de erros por ausência do pronome em contextos em que ele deveria estar empregado. Inclui erros de omissão do pronome complemento indireto e do pronome “se”.

A) Complemento indireto

Os exemplos abaixo apresentam erros relativos à função anafórica do sujeito.

317. (DA6) “ que el prejuicio afecte la vida de las personas dejando_ huellas que se quedan para siempre.”

(...afecte la vida de las personas dejándoles huellas ... para siempre.)

318. (RB3) “...y llama a sus padres contando_ todo o que ha pasado.”

(...y llama a sus padres contándoles todo lo que había pasado.”

319. (RB11) “...y un caballero anciano lo socorrió llevando_ para su casa...”

(...y un caballero anciano le socorrió llevándolo a su casa.)

No primeiro exemplo, o pronome não seria usado coloquialmente em português para indicar que o preconceito deixaria marcas nas pessoas, pois isso estaria subentendido no contexto. O mais comum seria usar a combinação ‘nelas’ (em + elas). No segundo exemplo, é mais comum, em português, a presença do pronome objeto indireto ‘lhes’ na língua padrão, ao passo que, na língua coloquial, seria mais empregado ‘para eles’ ou o pronome seria omitido, ficando ‘o ouvinte’ subentendido na frase. Ao omitirem o pronome, nos três exemplos, os informantes seguiram o uso coloquial da sua LM. Nesses primeiros exemplos, há ainda a presença do gerúndio ao qual o pronome complemento, em espanhol, sempre se pospõe, segundo afirmam Ramón y Esparza (1994, p. 76), “mesmo nas formas compostas em que o gerúndio é o auxiliar: *Habiéndose* divulgado la noticia...”.

320. (RB5) “Les contó muchas mentiras y cosas que _ habían sucedido...”

(Les contó muchas mentiras y cosas que **le** habían sucedido...)

321. (RB5) “...*mas* no _ contó que habia aprendido a jugar la taba.”

(pero no **les** contó que había aprendido a jugar a la taba.)

322. (RA6) “...preguntó a la dueña de la casa se ella tenía un hijo y _ reveló lo que se pasó con ella en el aposento...”

(preguntó a la dueña de la casa si ella tenía un hijo y **le** reveló lo que le había ocurrido en el aposento...)

323. (RA6) “...y él sin saber _ declaró su amor...”

(...y él sin saber **le** declaró su amor...)

324. (RB12) “...le habló de su intención y de los malos que ello _ tenía fecho.”

(...le habló de su intención y de los males que él **le** tenía hecho.”

325. (RB9) “...en suyos *sessenta* años _ hacia falta de una compañera, ...”

(...en sus sesenta años **le** hacía falta una compañera,...)

326. (RA6) “...ella _ desmayo como muerta...”

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

327. (RB2) “...encontrar un amo que _ ayudarse...”

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

Repete-se, em quase todos os exemplos acima, a omissão do pronome objeto indireto que provavelmente terá também como explicação o fato de ele não ser usual na língua coloquial em português, embora seu emprego seja norma, já que é complemento do verbo transitivo indireto. No número (322), por exemplo, (podia ser outro) o pronome refere-se a um termo da oração anterior ‘a dona da casa’. Esse resgate de constituintes da frase é a sua função anafórica importante para a coesão do texto.

É importante ressaltar que no uso do pronome há diferença entre as duas línguas: em português é menos comum, do que em espanhol, a substituição dos complementos verbais por pronome. No exemplo (325), entretanto, o emprego do pronome deveria ocorrer também em português ‘fazia-**lhe** falta uma companheira’. Como tal uso talvez não tenha ocorrido ao pensamento do informante, ele, na dúvida, fez analogia com ‘sentia falta **de**’ e incluiu a preposição “*de*” na oração em espanhol, inclusão que, em português, seria incorreta também. Esse erro não nos parece ter por causa a interferência da LM. A oração do número (326) é um caso de interferência porque o verbo “desmaiar” em português é transitivo direto, enquanto que em espanhol, segundo o dicionário da R.A.E. (1998, p. 720), é pronominal no sentido de “perder o sentido e o conhecimento”.

B) Complemento indireto pleonástico

328. (RB2) “Él niño _ gustaría de encontrar un amo...”

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

329. (RB6) “... _ preguntó a la *dona* de la casa se ella...”

(...**le** preguntó *a la dueña* de la casa si ella...)

330. (RB11) “Estefanía _ monstra a su hijo su esposa ...”

(...Estefanía **le** muestra *a su hijo* su esposa...)

331. (RB11) “Leocadia _ cuenta toda la historia para Rodolfo...”

(Leocadia **le** cuenta *a Rodolfo* toda la historia...)

332. (RB7) “Aunque conoce poco o nada sobre los colectivos que _ _ le desagradan...”

(Aunque (el niño) conozca poco o nada sobre los colectivo que **a él le** desagradan, ...)

333. (RB2) “...Tomás _ pide a sus amos para regresar a Salamanca.”

(...Tomás **les** pide a sus amos para regresar a Salamanca.)

334. (RA3) “*Diz* a Leonora que no está bien...”

(**Le** dice a Leonora que no pasa bien...)

335. (RA12) “Entonces el caballero fue al cuarto y _ dice _ que tenía en manos un mandato...)

(Entonces el caballero fue al cuarto y **le** dijo **al otro** que tenía en manos ...)

336. (RA13) “Luego _ pidió a los padres la mano de la donzella.”

(Luego **les** pidió **a los padres** la mano de la doncella.)⁴

Esses exemplos mostram o objeto indireto repetido ou pleonástico. Em português, tanto o objeto direto quanto o objeto indireto podem ser repetidos por motivos estilísticos. Já, em espanhol, os pronomes complementos podem ser redundantes por várias razões, conforme Sarmiento e Esparza (1994, p. 85): “Em espanhol é frequente o uso de um pronome equivalente e correferente nos casos em que por razão de ênfase ou tematização antepõe-se o complemento direto ou indireto.”

C) Pronome SE

Erros de omissão do pronome “se”

337. (RB2) “En su camino _ encuentra con un capitán...”

(Por el camino **se** encuentra con un capitán...)

338. (RB11) “...un *destes* caballeros _ llamaba Rodolfo...”

(... uno de estos caballeros **se** llamaba Rodolfo...)

339. (RA12) “...encontrarón sus padres peleando _ con el padre de Marco Antonio.”

(... encontraron a sus padres peleándose con el padre de Marco Antonio.)

⁴ Para um falante nativo de português, a repetição dos complementos é difícil de assimilar, pois pode até não lhe parecer necessária. Talvez prevendo mesmo essa estranheza dos aprendizes estrangeiros diante desse uso, é que Sarmiento e Esparza (1994, p. 87) advertem: “Convém ter em conta que o espanhol não usa pronomes redundantes ‘por capricho’: seu uso sempre implica uma determinada função ou significado”.

340. (RA13) “ Cierto día salió en peregrinaciones y *nestas* _ gastó todo su dinero y ...”

(Un día salió en peregrinaciones y en estas **se** gastó todo el dinero y patrimonio.)

Nos exemplos (337) e (338), os informantes erraram em ambas as línguas, porque tanto em português quanto em espanhol os verbos “encontrar e chamar/llamar” são pronominais. No exemplo (339), o erro é causado por interferência da LM do informante, pois ‘pelear’ em português é um verbo transitivo indireto (quem peleia, ‘peleia com’ alguém). É quase certo que o informante ignorava essa diferença entre as duas línguas, seguindo tranquilamente a norma e o hábito da sua própria LM. É interessante notar que o verbo ‘pelear’, em português, é um termo regional, do Sul do Brasil, segundo o Dicionário Aurélio (1999) e que esse dicionário o registra como verbo intransitivo.

O número (340) apresenta um emprego de “se” que não existe em português e que, com certeza, era ignorado pelo informante, causando o erro. Sarmiento y Esparza (1944, p. 62) explicam esse uso de “se” (e das outras formas: me, te, nos, os), chamando-o de “modificador léxico” e afirmam que, com essa função, é um indicador das diferenças de significado de um verbo. Entre outros exemplos apresentados pelos autores está:

“**Se** comió una paella.” (“**Se** comió” = ênfase da ação de comer realizada pelo sujeito).

(Comió una paella.” (Comió = apenas ação de comer).

4.2.4.3 Inclusão

Erros que envolvem a presença redundante do pronome sujeito

341. (DB2) “Infelizmente nosotros vivimos ...” (Infelizmente vivimos ...)

342. (DB2) “...tres niños sufrieron mucho...porque eran de origen diferentes *dos* demas niños de la escuela. Ellos eran *juogados* por los otros, ...”

(...tres niños sufrieron mucho...porque eran de orígenes diferentes de los demás niños de la escuela.) Eran juzgados por los demás...

343. (DA13) “...las malas lenguas no creen nesto. A mí no me importa o que ella hablan...”

(... las malas lenguas no creen en esto. A mí no me importa lo que hablen...”

344. (RA12) “Después de ella sufrir mucho, decidió ir al encuentro de Marco Antonio.”

(Después de sufrir mucho, **decidió** ir al encuentro de Marco Antonio.)

345. (RA1) “Entonces don Rafael declaró su amor a ella y ellos decidieron casarse.”

(Entonces don Rafael declaró su amor a ella y **decidieron** casarse.)

346. (RA4) “...conocieron Leocadia, otra mujer que procurava Marco Antonio. Le encontraron en una ciudad, Barcelona, y él les dije que...”

(...conocieron a Leocadia, otra mujer que buscaba a Marco Antonio. Le encontraron en una ciudad, Barcelona, y les **dijo** que...)

347. (RB5) “El último verano la suerte le visito el (él) jugo y ganó...”

(El último verano la suerte le visitó, **jugó** y ganó...)

348. (RB6) “...preguntó a la *dona* de la casa se ella tenía un hijo...”

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

349. (RB10) “...al terminar sus estudios ello (él) fue para Italia y Flandes.”

(...al terminar sus estudios, se fue a Italia y Flandes.)

350. (RB10) “...entonces el (él) preguntaba a la gente...”

(...entonces, **preguntaba** a la gente...)

351. (RB11) “Ella *estava embaraçada* por eso se quedó lejos de ...”

(**Estaba** embarazada por eso se alejó de ...)

352.(A12) “Marco Antonio le dice que ...y que con ella ello (él) solamente si envolvió como pasatiempo.”

(Marco Antonio le dijo que ... y que, con ella, solamente había tenido una relación amorosa por pasatiempo...)

353. (RA8) “...después llegó otra persona ... durante la noche ellos hablaron y don Rafael ...”

(...después llegó otra persona ... durante la noche, **hablaron** y don Rafael descubrió...)

Nos erros desses exemplos, podemos considerar a interferência da LM dos informantes em razão da presença do pronome sujeito. O emprego do pronome pessoal, na função de sujeito, apresenta diferenças entre as línguas portuguesa e espanhola. Na língua portuguesa, a presença do pronome sujeito pode ocorrer independentemente de ele já estar implícito na desinência do verbo que lhe corresponde. Já, em espanhol, o pronome sujeito explícito, fora de alguns casos especiais em que ele é obrigatório, é considerado redundante porque já está indicado pela desinência verbal.

Duarte (1999) resume a obrigatoriedade do pronome sujeito em espanhol a dois casos: dar ênfase e contrastar opiniões. E ela exemplifica: **Yo** hablo español y francés y **ella** habla francés. Sarmiento y Esparza (1994, p. 37) apresentam outros empregos, como evitar ambigüidade: No sabía **yo** que **él** vendría. Completar o sentido da frase: **Él** sabe más alemán que **yo**.

3.2.4.4 Troca

Esta subseção inclui erros de confusão no emprego dos pronomes.

A) Objeto direto pelo objeto indireto, confusão entre os pronomes complemento.

354.(RB5) “ Hoy los niños ... quieren hacer ... *tudo o* que hacen ...pero sus padres no lo *chamam* atención.”

(Hoy los *niños* ... quieren hacer ... todo lo que hacen en su casa, ... pero sus padres no **les** llamam la atención.)

O informante errou nas duas línguas, porque o verbo *llamar/chamar*, no caso apresentado no exemplo, é transitivo direto e indireto (chamar a atenção de alguém). O pronome complemento **lo** é objeto direto em espanhol. O informante confundiu-se, mas não é um erro causado por interferência, a nosso ver.

B) Pronome pessoal de terceira pessoa **Él**

Confusão entre o pronome sujeito “él” e outras categorias

355. (RA4) “...que habia con el...” (...qué había con **él**...) (...qué le pasaba...)

356. (RB9) “... solamente el tenía...” (...solamente **él** tenía...)
357. (RB9) “El hablo con ...” (**É**l habló con...)
358. (RB10) “...el preguntaba a la gente...” (...**él** preguntaba a la gente...)
359. (RB5) “...el jugo y ganó...” (...**él** jugó y ganó...)

Os exemplos mostram um erro que pode parecer ‘falha’, isto é, erro em que o informante esqueceu de colocar o acento sobre o “e”, transformando o pronome de terceira pessoa “él” no artigo definido masculino singular “el”. É um erro intralingual: o aprendiz não distingue as duas categorias. Consideramos, entretanto, que tal fato não tenha sido falha dado que o erro, em alguns instrumentos repete-se, indicando que o informante não distingue as categorias. Em nossa opinião, é um erro intralingual em que não há influência da LM.

360. (RA6) “No creo que el prejuicio vá terminar, solamente *através* de la educación ella podrá disminuir, ...”

(No creo que el prejuicio vaya a terminar, solamente a través de la educación (**él**) podrá disminuir,...)

361. (RB5) “...habia derramado muchas lágrimas por ello.”
(...había derramado por **él** muchas lágrimas.)
362. (RA10) “...al terminar los estudios ello fue para Italia y Flandes.”
(...al terminar los estudios (**él**) fue a Italia y Flandes.)
363. (RA12) “...y de los malos que ello tenia fecho.”
(...y de los males que **él** le había hecho.)
364. (RA12) “...y que con ella ello si envolvió como pasatiempo.”
(...y que con ella, (**él**) se había tenido una relación amorosa por pasatiempo.)
365. (RB13) “...y tengo convicción de que ello me considera así...”
(...y tengo convicción de que **él** me considera así..)

No exemplo (360), o informante considerou “educación” como sujeito da oração e, repetindo esse sujeito através do pronome, efetuou a concordância de “ella” com “*educación*”.

Esse erro pode ter ocorrido em razão da distância do sujeito “prejuicio”, presente na oração coordenada anterior. Nesse exemplo, o pronome sujeito seria redundante em nossa opinião, pois a desinência verbal já indica terceira pessoa do singular: *podrá*. O mesma situação parece-nos a dos exemplos em que colocamos o pronome sujeito entre parênteses.

Nas trocas de “él” por “ello” registradas nos exemplos, os informantes podem ter feito por analogia com o pronome feminino de terceira pessoa “ella”. É um erro intralingual em que os informantes se confundiram dentro do sistema da língua alvo.

C) El, Él, Al

Erros de confusão do pronome sujeito “él” com “el” e com a combinação “el + a”

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

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

367. (RB10) “Tomas no correspondió el amor...” (Tomas no correspondió **al** amor...)

A estrutura do exemplo (366) é da língua portuguesa e um erro, nas duas línguas, está na troca do artigo pelo pronome num grupo nominal. O outro erro está na construção da frase que apresenta a estrutura da língua portuguesa. O emprego do verbo “*gustar*” tem uma estrutura própria em espanhol, que contrasta com o emprego do verbo “*gostar*” em português. O sujeito não é “*el niño*”, mas “*encontrar*”: (Encontrar un amo le gustaría al niño).

O esquema das duas estruturas Gerard Brun (1966, p. 119), seria:

Português: O menino gostaria de encontrar um patrão... **Sujeito + verbo + complementos**

Espanhol: Al niño le gustaría encontrar un amo ... **Complemento ind. + verbo + sujeito**

É importante ainda comentar a forma enfática “**Al niño le** gustaría encontrar...” que é necessária em função do sentido, pois apenas a forma básica “**Le** gustaría...” ficaria vaga no contexto. Os aprendizes falantes nativos de português têm dificuldade em usar o verbo “*gustar*”, sendo tais erros muito freqüentes. É importante informar que esse exemplo já foi analisado nos exemplos (32), (229) e (285).

O exemplo (367), por sua vez, apresenta uma troca de “*al*” por “*el*” motivada por um erro de regência. Essa oração estaria errada também na LM do aprendiz, pois “corresponder” tanto em português quanto em espanhol exige complemento indireto.

D) Nosotros

Erro de troca do pronome sujeito “nosotros” por forma aproximada de seu equivalente em português.

368. (RA11) “Nos tenemos que *establecer* una *sociedade* mas justa...”

((**Nosotros**) tenemos que establecer una sociedad más justa...)

A troca de “nosotros”, pronome de primeira pessoa plural do espanhol, por seu equivalente em português “nós”, é comum entre os aprendizes que ainda não automatizaram o paradigma dos pronomes da língua alvo. É interessante notar que o informante tinha consciência da pronúncia fechada do pronome em espanhol, porque omitiu o acento gráfico indicativo de “o” aberto no pronome de 1ª pessoa do plural em português, para não confundilo, em espanhol, com “nos”. Caracteriza-se também nesse exemplo um erro de “inclusão” do pronome sujeito fora dos casos obrigatórios. A causa desses erros é, a nosso ver, a interferência da LM do informante.

E) Troca de pronomes por outras categorias

Erros de confusão de emprego entre pronomes e outras categorias

369. (RA12) “...entonces si ofreció para escucharlo...”

(...entonces **se** ofreció para escucharlo...)

370. (DB5) “...a manera que se *comportam*...”

(...a manera **como** se comportan...)

371. (RA12) “...y encontraron a los otros...” (...y encontraron a los **demás** ...)

372. (DB2) “... no somos mejores que los otros ...”

(... no somos mejores que los **demás**...)

O exemplo apresentado no número (369) apresenta um erro em que o pronome é o mesmo em português, não haveria, portanto, razão para o aluno encontrar dificuldade em empregá-lo. A explicação para o erro pode estar justamente nessa identidade do pronome nas duas línguas, identidade que levou o aluno a buscar uma forma diferente para se expressar na língua estrangeira, por talvez ‘desconfiar’ da semelhança.

O exemplo (370) mostra um erro de impropriedade vocabular que, em português, provavelmente também ocorreria. Nos exemplos (371) e (372) ocorre um erro por interferência. O indefinido indicado para ambos os casos é “demás” que, em espanhol, refere-se a pessoas.

F) Complementos verbais *versus* pronome complemento

Os erros desses exemplos mostram como os aprendizes brasileiros não costumam substituir o complemento verbal pelo pronome complemento.

373. (RA12) “...encontrarian una salida para ella...” (...**le** encontrarían una salida...)

374. (DA13) “Voy a contar a ustedes ...” (Voy a contar**les**...)

375. (RA1) “...llegó pierto de el...” (...se acercó a **él** ...) (...se **le** acercó ...)

376. (RA1) “...declaró su amor a ella...” (...**le** declaró su amor...)

377. (RB2) “...los caballeros [...] volveran para su ciudad, pero Tomas pide a sus amos para regresar a Salamanca.”

(...los caballeros ... volvieron a su ciudad, pero Tomas **les** pide para regresar ...)

378. (RA4) “...que había con el...” (...qué **le** pasaba...)

379. (RA6) “...preguntó a la dueña de la casa ...” (... **le** preguntó...)

380. (RA6) “... cuando él vio a Leocadia se enamoró ...” (...cuando él **la** vio se enamoró ...)

381. (RA6) “...y reveló lo que se pasó con ella en el aposento...”

(... y le reveló lo que **le** había ocurrido en el aposento...)

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

383. (RB11) “Estefanía ... y llama el cura para desposase su hijo con Leocadia...”

(Estefanía ... y llama al cura para desposar**los**...)

384. (RA12) “...habló con él de su sospecha...” (… **le** habló de su sospecha...)

385. (RA13) “Luego pidió a los padres la mano de la donzella.”

(Luego **les** pidió la mano de la donzella.)

Em português não é tão comum a substituição dos complementos verbais pelo pronome complemento. Em espanhol é mais comum, daí a interferência da LM dos aprendizes nesses exemplos.

3.2.4.5 Considerações gerais sobre os dados da categoria PRONOME PESSOAL

Os dados não mostraram erros graves quanto ao critério de compreensão da mensagem. Quanto aos erros mais significativos, que indicam as maiores dificuldades dos informantes, consideramos os erros de omissão do pronome complemento e os erros de inclusão do sujeito fora dos casos obrigatórios. A preferência do emprego do complemento indireto, em vez de substituí-lo pelo pronome, mostrou também uma forte influência do uso coloquial da LM dos informantes, a qual, por ser mais analítica, dispensa o pronome que oferece uma possibilidade de expressão mais sintética das mensagens.

Os números relativos à interferência da LM atestam também a dificuldade dos informantes nesta categoria, como mostra a Tabela 21.

Tabela 21: Erros por interferência da LM dos informantes

Erros	Nº (%)
Por interferência	65 (79,27)
Sem interferência	17 (20,73)
Total	82 (100)

Os percentuais que aparecem na Tabela 24 mostram uma grande predominância de erros causados por interferência da LM dos informantes desta pesquisa. Nesta categoria, **pronome pessoal**, esse importante papel da LM era esperado, uma vez que em português o

pronome pessoal não tem a mesma frequência de emprego que tem no espanhol, mesmo na língua padrão.

O desempenho dos grupos está apresentado na Tabela 22.

Tabela 22: Desempenho dos grupos na categoria PRONOME

Grupos	Erros e percentuais	% de diferença
A	43 (52,44%)	4,48%
B	39 (47,56%)	

O grupo A, nesta categoria, teve desempenho igual ao que apresentou nas outras categorias: errou mais que o grupo B. O percentual de diferença entre os grupos, entretanto, foi bem pequeno, menor que os percentuais das outras categorias, o que além de apontar para uma aproximação de desempenho entre o grupo A e o grupo B, pode ratificar a dificuldade dos aprendizes brasileiros em lidar com os pronomes pessoais em espanhol. A aparente competência do grupo B deve-se à sua menor produção.

3.2.5 Conjunção

O número de erros envolvendo a categoria CONJUNÇÃO foi de 25. Eles estão especificados na Tabela 23.

Tabela 23: Erros na categoria CONJUNÇÃO

Erros	Número de ocorrências
Transferência lingüística	17 (65,22%)
Troca	6 (26,09%)
Omissão	2 (8,69%)
Total geral	25 (100%)

A Tabela 23 mostra as subseções em que foram classificados os erros na categoria Conjunção nesta pesquisa e os erros incluídos em cada uma. A subseção Transferência lingüística apresenta um percentual de erros 65,22% do total da categoria, sendo seguida pela seção Troca que apresenta um percentual de erros de 26,09. Finalmente a subseção Omissão com um percentual de erros de 8,69%.

3.2.5.1 Transferência lingüística

Esta subseção apresenta erros de emprego de formas do português na IL dos informantes.

386. (DB10) “...el prejuicio está en todos los lugares e no será fácil perderse...”

(...el prejuicio está en todos los lugares **y** no será fácil perderlo...)

387. (DB10) “...sale por la puerta e entra por la ventana...”

(...sale por la puerta **y** entra por la ventana...)

388. (DB10) “...el prejuicio principalmente afeta a los negros e asi por delante...”

(...el prejuicio principalmente afeta a los negros **y** a la larga...)

389. (RA8) “...pagó e fue a dormir...”

(...pagó **y** fue a dormir...)

390. (RB9) “...marido muy celoso e dedicado...”

(...marido muy celoso **y** dedicado...)

391. (RB10) “...se gradua e desperta el amor...”

(...se graduó **y** despertó amor...)

392. (RA12) “...dice que no conocía esa mujer e se fue...”

(...que no conocía a esa mujer **y** se fue...)

393. (RA13) “...sesenta e ocho años...”

(... sesenta **y** ocho años...)

394. (RA6) “... salió para llevar una encomienda de su abuela e un caballero lo derrubó...”

(...salió para llevar un encargo de su abuela **y** un caballero lo derrumbó...)

(le tiró al suelo)

395. (RA6) “...Rodolfo fue para Italia e Leocadia se quedo...”

(... **y** Leocadia se quedó...)

396. (RA8) “...Leocadia se caso con don Rafael e Teodosia...”

(... Leocadia se casó con don Rafael, **y** Teodosia se quedó con Marco Antonio.)

397. (DB10) “...e solamente aumentan...” (...**y** solamente aumentan...)

398. (DB10) “...e cada uno debe se concientizar...”

(... **y** cada uno debe concienciarse...)

399. (DB10) “...e ayudar a ...” (... **y** ayudar a...)

400. (DB10) “...personas prejuicadas e anuladas...”

(... personas perjudicadas **y** anuladas...)

401. (RB5) “...les conto muchas mentiras e cosas...”

(...les contó muchas mentiras **y** cosas...)

402. (DB10) “...causan grandes traumas e consecuencias...”

(...causan grandes traumas **y** consecuencias...)

Esses exemplos refletem a dificuldade do aprendiz brasileiro em assimilar ou automatizar o nexu “y” equivalente, na língua espanhola, de “e”. O informante (DB10) cometeu esse erro ao longo de todo o seu texto. Alguns alternaram, ao longo do texto, o emprego das duas conjunções: **y/e**.

3.2.5.2 Troca

Os erros incluídos nesta seção envolvem a troca entre os nexos da língua alvo.

403. (DA8) “...hombres negros también son buenos u saben tener amistad...”

(...hombres negros también son buenos **y** saben tener amistad...)

404. (DB5) “...son racistas no solamente da color das personas pero si de la manera que se comportam...”

(...**no solamente** del color de las personas, **sino** de la manera como se comportan...)

405. (DB9) “no es victima solamente, personas de la *cor* negra, e si tudo o qué viene de...”

(...*no* son víctimas *solamente* personas negras, *sino* todos los que vienen de ...)

406. (DB7) “... poco confiable y incluso...” (... poco confiables e *incluso*...)

407. (RA6) “...preguntó a la dueña de la casa se ella tenía un hijo...”

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

408. (RA12) “...y si acostó...” “entonces si ofreció...” “...si envolvió...”

(...y *se* acostó...) (...entonces *se* ofreció...) (...*se* envolvió...)

No primeiro exemplo há erros intralinguais, pois o informante troca a conjunção copulativa “y” pela variante da conjunção disyuntiva “o”. A variante “u” é usada quando a palavra seguinte começa por “o” ou por “ho”. No exemplo em análise, não cabe uma conjunção disyuntiva e, se coubesse, não haveria razões para o uso da variante “u”, já que a palavra seguinte começa por “s”. A causa desses erros é o desconhecimento ou o esquecimento, por parte desse informante, das regras de eufonia no emprego da conjunção “o” em espanhol e o desconhecimento do emprego da conjunção aditiva (português)/copulativa (espanhol) tanto em sua LM quanto na língua alvo.

Nos dois exemplos seguintes (404) e (405), os informantes erraram em ambas as línguas. Em português, o par correlato nessa construção seria ‘não só ... mas também’, equivalente do par “*no solo ... sino*” em espanhol. Assim, novamente, a causa de erro, nesses exemplos, é o desconhecimento do uso desses nexos tanto em espanhol quanto em português e não a interferência da LM dos informantes. No exemplo (405), há também um erro de transferência lingüística em “e si”.

O exemplo apresentado no número (406) mostra um erro intralingual causado pelo desconhecimento ou pelo esquecimento, desta vez, das regras de eufonia do espanhol com relação ao emprego de “y” diante de palavras iniciadas por “i” ou por “hi”. A conjunção “y”, nesse caso, ou seja, diante de palavras iniciadas por “i” e por “hi” é substituída pela variante “e”, para que a cadeia sonora não perca a harmonia.

No exemplo (407), o erro é causado por interferência da LM do informante. Ele troca a conjunção “si” pelo pronome “se”, porque em português a conjunção equivalente a “si” tem a

mesma grafia do pronome – ‘se’: “Perguntou à dona da casa ‘se’ ela tinha um filho/*si ella tenía un hijo.*” Já nos exemplos do número (408), o mesmo informante troca, em seu texto, em três frases - o pronome reflexivo ‘se’ (igual nas duas línguas) pela conjunção “*si*”. Trocou, talvez, na crença de que a forma do pronome átono de terceira pessoa “*se*”, em espanhol, fosse a mesma da língua portuguesa. Esse erro, além de ser causado por interferência, é também, a nosso ver, fruto da semelhança entre as duas línguas.

3.2.5.3 Omissão

Os exemplos apresentam erros de omissão da conjunção ligando os enunciados.

409. (DB10) “... muchas personas son esquivadas, _ le lanza miradas hostiles o...”

(... muchas personas se retraen, **si** les lanzan miradas hostiles o...)

410. (RA4) “... tienen las personas _ *comprender*...”

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

O primeiro exemplo oferece alguma dificuldade de compreensão. Assim, a frase apresentada como mais adequada, na língua alvo, é a que pareceu mais plausível. É provável que para a dificuldade de compreensão da mensagem tenha contribuído a omissão da conjunção condicional “*si*”. No segundo exemplo, a mensagem está clara, sendo evidente a falta da conjunção unindo as orações. A causa desses erros não é a interferência da LM dos informantes. No primeiro exemplo, a omissão do nexos pode estar incluída na dificuldade do aprendiz em se expressar no língua alvo e, no segundo, a causa pode ter sido a anteposição do verbo “*tienen*” ao sujeito “*las personas*”.

3.2.5.4 Considerações gerais sobre a categoria CONJUNÇÃO

Nessa categoria, registrou-se um erro considerado grave pelo critério de incompreensão da mensagem, ocorrido pela omissão da conjunção, ligando as duas orações. A frase ganhou sentido principalmente com a inclusão da conjunção, embora outras adaptações fossem tentadas na busca de interpretação dessa frase idiossincrática.

Os erros mais significativos, nesta categoria, são os de transferência lingüística, porque mostram uma grande dificuldade do aprendiz brasileiro em substituir as formas das conjunções de sua língua por outras formas. Vários alunos erraram.

O número de erros por interferência foi alto nessa categoria (Tabela 24).

Tabela 24: Interferência da LM na categoria CONJUNÇÃO

Erros	Nº (%)
Por interferência	18 (72,00)
Sem interferência	7 (28,00)
Total	25 (100)

O número de erros por interferência (18) foi maior que o dobro dos erros cometidos, tendo um percentual de 72,00% do total de erros, o que é significativo. É importante notar que esses erros foram quase todos de ‘transferência lingüística’ (17). Isso indica que os informantes apoiaram-se muito na LM nessa categoria. A dificuldade é compreensível tendo em vista que os informantes ainda não haviam estudado essa categoria. Além da transferência lingüística, ainda usaram bastante a conjunção “mas” (cujo emprego não é um erro porque ela existe em espanhol, apesar de pouco usada), em lugar da conjunção “pero”.

O desempenho dos grupos está na Tabela 25.

Tabela 25: Desempenho dos grupos

Grupos	Erros	% de diferença
A	10 (4,00%)	2,00%
B	15 (6,00%)	

Não houve grande diferença entre os grupos, como mostra o percentual de 2,00%. O grupo A errou menos, mesmo considerando-se que, como escreveu mais, estava sujeito a errar

mais. Esse resultado pode mostrar uma facilidade desse grupo no emprego das conjunções da língua alvo um pouco maior do que o grupo B.

3.2.6 Pronome relativo

Foram encontrados 9 erros, envolvendo o pronome relativo (Tabela 26).

Tabela 26: Erros na categoria PRONOME RELATIVO

Tipos de erros	Número de ocorrências
Troca	3 (33,33%)
Concordância	1 (11,11%)
Lo que	5 (55,56%)
Total geral	9 (100%)

A Tabela 26 apresenta as subseções em que foram classificados os erros envolvendo o Pronome Relativo, levando em conta os amostra deste estudo. A subseção Troca apresenta três erros, 33,33% do total de erros; a subseção Concordância apresenta um erro, 11,11% do montante de erros; e a subseção **Lo que** apresenta cinco erros o que corresponde a 55,56% dos erros levantados na categoria.

3.2.6.1 Troca

Os exemplos desta subseção apresentam erros de confusão entre os pronomes relativos.

411. (RB2) “En su camino encuentra con un capitán el cual Tomas se uniera...”

(Por el camino se encontró con un capitán **con quien** se unió...)

412. (RA12) “...percebió que era su hermano Don Rafael el hombre con que conversó en la noche.”

(...percibió que era su hermano ... el hombre con **quien** había conversado por ...)

413. (DA13) “Tengo un amigo que considero como a un hermano y...”

(Tengo un amigo **a quien** considero como si fuera un hermano y...)

No primeiro exemplo (**411**), o informante errou em ambas as línguas, porque, em português, ele omitiu a preposição ‘a’ exigida pelo verbo ‘unir’: ‘ao qual se uniu’. Em espanhol, o grupo “*el cual*” é usado quando o antecedente está distanciado do relativo, podendo causar ambigüidade, o que não é o caso dessa oração do exemplo (**411**). Segundo Hermoso (1995), “*el cual*” é sempre explicativo. Além disso, em espanhol, usa-se o relativo “*quien*” para pessoas e, nesse caso, regido pela preposição “*con*” que expressa companhia, ‘encontro’. Nesse exemplo, o erro foi intralingual, ou seja, o informante desconhecia o uso do grupo “*el cual*”.

Nos exemplos (**412**) e (**413**) ocorreu o uso equivocado de ‘que’ relacionado à pessoa. Em português, esse uso é possível, mas em espanhol, não. Assim, em nossa opinião, o emprego de ‘que’ conforme a LM dos informantes foi causa de interferência.

3.2.6.2 *Concordância*

O exemplo apresenta erro de concordância do relativo “quien” com seu antecedente.

414. (RB5) “Despidióce de sus amigos a *quién* *prometeu* *voltar* el verano siguiente.”

(Se despidió de los amigos **a quienes** prometió volver el verano siguiente.)

O pronome relativo ‘quem’ é invariável em português, mas em espanhol ele varia em número. Provavelmente essa diferença não ocorreu ao informante na hora de redigir a frase e ele seguiu a norma de sua LM.

3.2.6.3 *Lo que*

Os exemplos mostram erros de transferência lingüística ‘o que’ por “*lo que*”.

415. (DA13) “A mí no me importa o que ellas hablan...”

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

416. (RA3) “...llama a sus padres, contando todo o que ha pasado.”

(...llama a sus padres, contándoles todo **lo que** había pasado.)

417. (RB10) “...le diese estudios, que en la época era aceptaban de buen grado.”

(...le diese estudios, **lo que** en la época la sociedad aceptaba de buen grado.)

418. (DB5) “...y quieren hacer con los *colegas tudo* o que hacen en su casa con sus...”

(...y quieren hacer con los compañeros todo **lo que** hacen en su casa con sus ...)

419. (DB9) “...e si *tudo* o que viene de la *classe baixa* de la población.”

(...y sí todo **lo que** viene de la clase baja de la población.”

Nesses exemplos da IL dos informantes, ocorre transferência lingüística em razão da semelhança formal, nesse caso, entre português e espanhol. A semelhança é formal porque há alguma diferença entre as categorias envolvidas. Em português, no grupo ‘o que’, a palavra ‘o’ equivale a um pronome demonstrativo e a palavra ‘que’ é pronome relativo; em espanhol, no grupo “*lo que*”, a palavra “*lo*” é o artigo neutro espanhol que não existe em português, e a palavra “que” é pronome relativo como em português.

O significado do conjunto é igual nas duas línguas. Uma boa explicação para ele, em espanhol, é dada por Sarmiento e Esparza (1994, p. 104): “O neutro **lo que** é usado para referir-se a um antecedente que, embora sendo implícito, não resulta identificável, ou quando o antecedente equivale a uma oración: “Hubo amenaza de bomba, **lo que** me obligó a salir corriendo”, **lo que** significa que se trata de relativo mais artigo.”

3.2.7 Possessivos

Nessa categoria foram levantados 9 erros que estão apresentados na Tabela 27.

Tabela 27: Erros na categoria POSSESSIVO

Erros	Número de ocorrências
Troca	8 (88,9%)
Inclusão	1 (11,1%)
Total geral	9 (100%)

Conforme a Tabela 27, a categoria apresentou duas subseções: Troca, que reuniu oito erros cometidos pelos informantes, com um percentual de 88,9% do total de erros; Inclusão que apresentando um (1) erro representou 11,1% do montante de erros da categoria.

3.2.7.1 Troca

Esta subseção apresenta erros de confusão entre as formas plenas e apocopadas do pronome e substituição do possessivo pelo artigo.

A) Diante do substantivo

420. (DB9) “Mía opinión cuanto a ese asunto...”

(**Mi** opinión con relación a ese asunto ...)

421. (RB9) “...multiplicar suyo dinero...” (...multiplicar **su** dinero...)

422. (RB9) “... la muerte de suyos padres...” (...la muerte de **sus** padres...)

423. (RB9) “... en suyos sessenta años...” (...en **sus** sesenta años...)

Em espanhol, diante de substantivo usa-se a forma apocopada do possessivo. O informante, usando a forma por extenso, ou seja, não apocopada, evidencia uma recorrência às formas da LM mais semelhantes às formas plenas, ou seja, não apocopadas. Daí o erro causado por interferência. Esses erros foram levantados nos instrumentos do mesmo informante: 1 erro no texto dissertativo e três erros no resumo. Tais erros podem ser um indicativo de que esse aprendiz não assimilou as duas formas possíveis do possessivo em

espanhol, permanecendo apoiado em sua LM na escolha da forma do possessivo na língua alvo.

B) Substituição do possessivo pelo artigo

Os exemplos mostram de erros de emprego do artigo pelo possessivo.

425. (RB2) “En su camino encuentra con un capitán.”

(Por **el** camino se encuentra con un capitán...)

426. (RB5) “Despidióce de sus amigos a quién *prometeu voltar*...”

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

427. (RA13) “...tenía mucha hacienda. Cierta día salió en peregrinaciones y *nestas* gastó todo su dinero y patrimonio.”

(Cierta día salió en peregrinaciones y en estas se gastó todo **el** dinero y ...)

428. (DB5) “...quieren hacer con los *colegas tudo o* que hacen en su casa con sus hermanos, pero sus padres no lo *chamam* atención.”

(... los **niños** quieren hacer con los compañeros todo lo que hacen en _ casa con **los** hermanos, pero **los** padres no les llaman la atención.)

No primeiro exemplo, tanto em português quanto em espanhol, o determinante mais adequado ao substantivo ‘caminho’ é o artigo, pela relação de posse, já explicada na análise do exemplo (423), embora em português se use a expressão “Em seu caminho...”. Esse uso é que pode ter causado a interferência da LM do informante na frase.

No segundo exemplo (426), há também uma ‘relação de posse’, pois o personagem despediu-se dos amigos ‘dele’, então, em espanhol, possibilitando o artigo e não o possessivo. Como em português é possível a construção apresentada na frase, o aluno transferiu essa possibilidade para a língua alvo, o que causou a interferência da LM. O mesmo ocorre no exemplo (427).

No exemplo (428), o possessivo é repetido três vezes, numa situação em que a ‘relação de posse’ é evidente: “su casa; sus hermanos; sus padres”. Todos os possessivos referem-se a “niños”, o que possibilita a substituição do possessivo pelo artigo. O primeiro possessivo,

porém, pode ser omitido porque, em espanhol, diante de “casa” o determinante é facultativo quando se trata do espaço onde alguém vive, conforme Hermoso (1995). Continua, porém, a possibilidade de substituição do possessivo pelo artigo diante de “hermanos” e de “padres”. O informante, talvez para ser claro na língua alvo, repetiu o possessivo diante dos três substantivos, num estilo mais próprio da sua LM.

3.2.7.2 Inclusão

A) Presença do artigo

Esta subseção apresenta um erro de emprego do artigo junto com o possessivo.

424. (RB9) “Tenía también otras *esclavas* en la suya casa...”

(i) (Tenía también otras esclavas en **su** casa...)

(ii) (Tenía también otras esclava en **la** casa...)

Em português, podemos usar artigo e demonstrativo diante do substantivo. Em espanhol, isso só é possível quando se trata de um “pronome” possessivo, isto é, quando o possessivo está substituindo um substantivo, por exemplo: “Mi **coche** es el amarillo. Y, ¿el tuyo? Na oração apresentada pelo informante, o substantivo “casa” está claramente exposto; portanto, não se trata de um “pronome” possessivo e, nesse caso, usa-se, em espanhol, a forma apocopada que nessa oração é **su**.

Como a “casa”, no texto do qual extraímos o exemplo, é sempre referente ao mesmo proprietário, poder-se-ia, também, substituir o possessivo pelo artigo. Segundo Hermoso (1995, p. 46): “Não se empregam os adjetivos possessivos quando a relação de posse é evidente.” Parece-nos que é o caso dessa oração do mesmo informante, que produziu os exemplos comentados anteriormente.

3.2.8 Substantivo

Os erros relativos ao “nome”, ou seja, ao substantivo ocorreram mais com relação ao vocabulário, que não está sendo analisado neste trabalho. Há erros, entretanto, ligados a

aspectos gramaticais, como gênero e número, que serão analisados. Os erros levantados são em número de nove e estão na Tabela 28.

Tabela 28: Erros relacionados com a categoria SUBSTANTIVO

Erros	Número de ocorrências
Concordância nominal	2 (22,23%)
Troca de gênero	3 (33,33%)
Heterogênicos	4 (44,44%)
Total geral	9 (100%)

As subseções que integram a categoria SUBSTANTIVO são três: Concordância nominal com um percentual pequeno de erros, 22,23%, do total; Troca de gênero com um percentual de 33,33% do total; e Heterogênicos com o maior percentual de erros, 44,44%.

3.2.8.1 Concordância nominal

Os exemplos apresentam erros de concordância de número.

429. (DB2) “...eran de origen diferentes ...” (eran de **orígenes** diferentes...)

430. (DB9) “...no es victima solamente personas de la *cor* negra...”

(...no son **víctimas** solamente personas de la raza negra...)

Esses erros, com certeza, não foram cometidos por interferência da LM dos informantes. No primeiro exemplo talvez, o aluno ignorasse o plural de “origen” em espanhol e por isso não flexionou o substantivo. A causa do erro foi a estratégia de simplificação. No segundo exemplo, provavelmente a falta de concordância teve como causa a colocação dos termos na oração, pois há também erro de concordância verbal.

3.2.8.2 Troca de gênero

Os erros abaixo mostram confusão dos informantes com relação ao gênero dos substantivos em espanhol.

431. (RA4) “... en una de las muchas mesones ...”

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

432. (RA12) “... en una de muchas mesones ...”

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

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

(... en una noche de las calurosas **del** verano...”

O erro dos exemplos (431) e (432) é causado por interferência da LM do informante, pois “pousada, pensão, estalagem” que traduzem a palavra “mesón” para a língua portuguesa são todas femininas. Assim sendo, o informante, além de apoiar-se na LM, usou ainda uma outra estratégia: a generalização.

O erro apresentado no exemplo (433) não é causado por interferência, pois “verão/verano” em ambas as línguas são de gênero masculino. A causa desse erro foi, sem dúvida, o desconhecimento do gênero do substantivo “verano” pelo informante.

3.2.8.3 Heterogênicos

Nos erros abaixo os informantes confundem os gêneros em razão da semelhança das palavras nas duas línguas.

434. (DB9) “...personas de **la cor** negra...” (...personas de **color negro** ...)

435. (DB5) “... no solamente da color das personas...”

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

436. (DB11) “La reportaje habla de personas...” (**El reportaje** habla de personas...)

437. (RB2) “... se une para una viaje por ...” (...se une para **un** viaje por ...)

Há palavras de escrita semelhante em português e espanhol, cujo gênero difere entre as línguas. São os chamados ‘heterogênicos’ que são causa de muitos erros dos aprendizes brasileiros de espanhol e, provavelmente, dos aprendizes de português que são falantes nativos de espanhol. É interessante notar que a maioria dos informantes cometeu erros desse tipo no texto dissertativo, o qual eles deviam elaborar utilizando palavras de vocabulário próprio.

3.2.8.4 Considerações gerais sobre as categorias analisadas

Não houve, nessas categorias, erros que poderiam ser considerados graves dentro do critério de incompreensão da mensagem seguido neste trabalho. Quanto aos erros mais significativos que consideramos indicativos de dificuldades, o erro cometido por diferentes informantes (poucos, porém), na categoria **possessivos**, foi a substituição do possessivo pelo artigo. O emprego de formas não apocopadas diante do substantivo foi um tipo de erro cometido por apenas 1 informante. Na categoria **pronome relativo**, os erros foram ligados ao emprego do pronome “quien” que é o relativo ligado a pessoas, mas que foi trocado por outros pronomes por influência da LM dos informantes. Por sua vez, os erros levantados, na categoria **substantivo**, estão relacionados principalmente com o gênero dos “nomes”, porque isso difere de uma língua para outra.

O número de interferências foi alto nessas categorias conforme mostra a Tabela 29.

Tabela 29: Interferência da LM nas categorias relacionadas na tabela

Categorias	Erros	Erros com interfer.	Erros sem interfer.
Pronome relativo	9	8 (88,88%)	1 (11,12%)
Possessivo	9	9 (100%)	-
Substantivo	9	6 (66,66%)	3 (33,34%)

A Tabela 29 mostra um número de erros causados por interferência muito superior ao número de erros por outras causas. Num total de 27 erros nas três categorias, houve 23 erros por interferência da LM. Na categoria **pronome relativo**, dos 9 erros 8 tiveram como causa a interferência. Já na categoria **possessivos**, a totalidade dos erros teve como causa a interferência. Na categoria **substantivo**, os dados apontam menor interferência, chegando a

1/3 do total (9) da categoria. Concluimos, portanto, que os informantes recorreram bastante à sua LM.

O desempenho dos grupos A e B está apresentado separadamente na Tabela 30.

Tabela 30: Desempenho dos grupos nas categorias relacionadas na tabela

Categorias	Grupo A (%)	Grupo B	Diferença
Pronome relativo	4 (44,45)	5 (55,55%)	(11,10%)
Possessivo	1 (11,12%)	8 (88,88%)	(77,76%)
Substantivo	2 (22,23%)	7 (77,77%)	(55,54%)

Os dados apresentados na Tabela 30 revelam que o número de erros nessas categorias foi, em geral, um pouco maior no grupo B. Na categoria **pronome relativo**, a diferença foi de 11,10% entre os grupos, diferença pequena comparada à da categoria **possessivos**, que foi de 77,76%. Na categoria **substantivo**, a diferença entre os grupos também não foi muito pequena 55,54%. Pela indicação desses números, o grupo A demonstrou melhor desempenho nessas categorias.

É preciso ponderar, entretanto, que se houve só um (1) erro nos instrumentos do grupo A, os erros do grupo B foram cometidos por um aluno apenas, o que, em nossa opinião, nivela os grupos. Mas a tabela não mostrou essa realidade e, assim, observa-se uma diferença aparente entre A e B.

3.2.9 Caso especial

Nesta seção, será analisado um erro que, embora ocorrendo dentro de categorias gramaticais, apresenta uma característica diferenciada dos outros erros: foi o mesmo em três categorias distintas. É um erro causado por interferência da LM dos aprendizes que o cometeram e que envolve uma norma da língua espanhola inexistente em português.

3.2.9.1 Adjetivo, indefinido e numeral

A) Apócope

Os exemplos apresentam erro de apócope em três categorias gramaticais diferentes: adjetivo, indefinido e numeral.

438. (RA3) “...dando un bueno dote a sus padres casa con ella.”

(...dando un **buen dote** a sus padres se casa con ella...)

439. (RA3) “...para que la mujer no posa *ter* nenguno contato con el mundo esterno.

(...para que la mujer no pueda tener **ningún contacto** con el mundo externo.)

440. (RA12) “...pela media noche el primero caballero empezó a hablar y a llorar.”

(...sobre la medianoche el **primer caballero** empezó a hablar y a llorar.)

Nesses exemplos, os erros apresentados estão relacionados com o uso, em espanhol, das formas plenas e das formas apocopadas. A apócope é a queda de uma ou mais letras no final de uma palavra. Ocorre com adjetivos ou advérbios colocados principalmente antes de um substantivo. É preciso explicar que, em espanhol, a palavra colocada diante de um substantivo é classificada como adjetivo. Assim há adjetivos possessivos, indefinidos, numerais.

Nos exemplos levantados nos instrumentos que constituíram o corpus desta pesquisa a apócope ocorre em presença de um substantivo. No primeiro exemplo, número (**438**), deveria ter ocorrido apócope no adjetivo “*bueno*” diante do substantivo “*dote*”. No segundo exemplo, número (**439**), deveria ter caído a última letra do indefinido “*ninguno*” frente ao substantivo “*contacto*”, sendo feita, também, a adaptação da forma apocopada às normas fonéticas. O exemplo do número (**440**) deveria ter apresentado apócope, queda do “*o*”, no numeral “*primero*”, diante do substantivo “*caballero*”.

Também foram registrados, neste estudo, erros relacionados com apócope na categoria **possessivos**, os quais foram analisados na referida categoria. Em português existe só uma forma para as palavras, estejam elas antepostas ou pospostas ao nome, por isso os aprendizes confundem os usos de algumas formas em espanhol. São erros causados por interferência.

3.2.9.2 Comentários gerais sobre o CASO ESPECIAL analisado

Não houve erro grave, mas o erro relacionado com as três categorias, que os exemplos apresentaram, é significativo como indicador de uma dificuldade freqüente entre os aprendizes de espanhol. É um erro ligado à diferença entre espanhol e português.

A Tabela 31 mostra a interferência da LM.

Tabela 31: Interferência da LM nos erros cometidos no CASO ESPECIAL analisado

Categorias	Total de erros	Erros por interf.	Erros sem interfer.
Adjet., indef., numeral	3 (100%)	3 (100%)	-

A totalidade dos erros (1 erro em cada categoria) foi causada por interferência. Isso mostra a dificuldade dos aprendizes diante da norma do espanhol. Nesta pesquisa, foram levantados apenas 3 erros relacionados com a norma da apócope, mas os erros são comuns nas produções dos aprendizes, como a prática tem mostrado.

O desempenho dos grupos A e B está apresentado na Tabela 32.

Tabela 32: Desempenho dos grupos no CASO ESPECIAL analisado

Grupos	Erros	Diferença entre os grupos
A	3 (100%)	3 (100%)
B	-	-

A totalidade dos erros relativos à apócope foi cometida pelo grupo A. Esse resultado confere ao grupo B um melhor desempenho. Os exemplos, entretanto, revelam que dois dos três erros foram feitos por um mesmo informante, o que pode significar que apenas dois informantes do grupo A apresentaram dificuldade com a apócope. Considerando que o grupo A é constituído por sete alunos, cinco informantes desse grupo não cometeram esse erro e os grupos voltam a se equiparar, pois o grupo B é constituído por seis alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com os erros de espanhol nos textos escritos dos alunos e a busca de sugestões de como melhor proceder com esses erros, para fazer os aprendizes progredirem na direção da língua alvo, levaram-me a uma indagação: “como se aprende uma língua?” Dessa indagação surgiu outra: “qual o papel da LM, bagagem lingüística do estudante de uma LE nesse aprendizado?”. A preocupação, a busca e os questionamentos conduziram-me a este estudo que teve como objetivo geral: investigar o papel da LM no processo de aprendizagem de aspectos gramaticais do espanhol por falantes nativos do português.

Esse objetivo geral desmembrou-se, nesta pesquisa, em objetivos específicos que investigaram aspectos mais pontuais, embasados em questões norteadoras relacionadas, também, com o objetivo geral. Os objetivos específicos desta dissertação foram: a) identificar a ocorrência de erros gramaticais na produção escrita dos informantes; b) verificar quais dos erros detectados são possivelmente consequência de interferência da LM dos informantes; c) classificar os erros dentro das categorias gramaticais, conforme uma tipologia adequada, ou seja, a partir dos dados coletados nos instrumentos de pesquisa; e d) analisar os erros encontrados, em busca de uma explicação para sua ocorrência, consultando e comparando, quando for necessário, gramáticas normativas e de uso das línguas portuguesa e espanhola.

Esses objetivos tiveram a norteá-los as seguintes questões: a) Qual a representatividade dos erros gramaticais na produção dos aprendizes? b) Qual a responsabilidade da LM dos aprendizes nos erros encontrados na sua produção escrita? c) Qual a categoria gramatical na qual foi encontrado o maior número de erros? e d) Quais os erros mais significativos em cada categoria analisada? As respostas obtidas foram bastante

esclarecedoras não só quanto ao papel da LM, mas também quanto às principais dificuldades dos aprendizes em cada categoria.

Como se aprende uma língua estrangeira é uma questão que pode ter muitas respostas. A análise da produção de cada informante e muitas dificuldades apontadas pelos erros confirmaram que a aprendizagem é um processo que diverge de um aluno para outro, embora haja aspectos convergentes. Quanto à LM, a amostra revelou sua importância como ponto de apoio dos aprendizes na busca de aproximar-se das normas da língua alvo. Os erros identificados e classificados em diversas categorias gramaticais apresentaram dificuldades dos informantes tanto nas semelhanças quanto nas diferenças entre as normas do espanhol e do português. As respostas às questões norteadoras trazidas pelos resultados desta pesquisa mostrará o alcance dos objetivos propostos.

CONCLUSÃO

A seguir, serão apresentados os principais resultados no que diz respeito às questões norteadoras desta dissertação:

(a) Representatividade dos erros gramaticais na produção dos aprendizes.

Apesar de os erros serem classificados dentro de categorias gramaticais, eles não ocorrem numa situação isolada, alguns exigem uma observação atenta do contexto em que ocorrem, por isso foram considerados nas orações em que aconteceram. Assim sendo, contamos o número total de orações da amostra e, dentro dele, separamos as orações onde havia erros e as orações onde não havia. A amostra totalizou 664 orações das quais, em 335, havia erros gramaticais.

Entre as orações com erro, algumas apresentaram mais de um, o que se refletiu no montante total - 440, representando um percentual de erros de 66,27% no total de orações produzidas. Esse percentual de erros gramaticais da amostra pode ser considerado representativo numericamente, e essa representatividade numérica indica que os informantes apresentam ainda muitas dificuldades em relação às normas da língua alvo.

Tão importante quanto a representatividade numérica dos erros levantados nos instrumentos da amostra, é a sua representatividade como indicadores das dificuldades dos informantes com relação ao emprego de normas gramaticais do espanhol. Cada categoria gramatical em que eles foram classificados apresentou ocorrências diversas de erros em diferentes situações de uso da língua alvo. Em razão dessa diversidade de erros, cada categoria precisou desdobrar-se em várias 'subcategorias' ou 'subseções' e essas, às vezes,

em mais subdivisões para a análise dos diferentes erros levantados. Na categoria VERBO, por exemplo, as ‘subseções’ foram subdivididas para possibilitar uma análise detalhada dos diferentes erros detectados.

Alguns erros foram mais frequentes e cometidos por maior número de alunos, esses foram considerados os erros mais significativos e receberam destaque nesta pesquisa. Entretanto, houve erros que, embora fossem cometidos com pouca frequência e por poucos informantes, marcaram a amostra como representativos de dificuldade dos informantes na aplicação das regras gramaticais a que eles se ligavam, um exemplo é o erro relacionado com a regra da apócope que ocorreu em três categorias diferentes: adjetivo, indefinido e numeral.

A representatividade dos erros, portanto, foi expressiva pelo número e pelas informações que apresentou sobre o desempenho dos informantes no uso da língua espanhola, dentro das normas das diferentes categorias gramaticais pelas quais eles se distribuíram. Cada erro trouxe a sua informação sobre a situação do aprendiz em relação à língua alvo e o conjunto dos 440 erros, nas suas diferentes classificações dentro da tipologia adotada, formou um grande painel informativo sobre a proficiência dos informantes desta pesquisa na LE que estudam - o espanhol.

(b) Responsabilidade da LM dos informantes nos erros da sua produção escrita.

Os dados da amostra desta pesquisa não deixam dúvida sobre o papel desempenhado pela LM dos informantes nos erros gramaticais cometidos. Levando em conta que os erros causados por interferência da LM ocorreram predominantemente nos resumos, cuja redação fluiu mais livre e, por consequência, mais apoiada na LM, podemos considerar como realmente relevante o papel de apoio que a LM desempenhou nos instrumentos da amostra e, certamente desempenha, na aprendizagem de uma LE. Se esse apoiar-se na LM é maior nos estágios iniciais, confere com a realidade dos informantes que participaram deste estudo, entre os quais nenhum se classifica nos níveis avançado ou superior

Um aspecto interessante que nos foi possível notar diz respeito ao fato de que os erros encontrados nos instrumentos tiveram outras causas, além da interferência da LM dos informantes. Entre essas causas, identificamos várias estratégias de aprendizagem: simplificação, supergeneralização, hipercorreção, analogia e influência da forma mais forte, estratégias essas discutidas em nosso referencial teórico e que tomou por base Santos Gargallo (1999).

(c) Categoria em que mais erros foram detectados e erros mais significativos em cada categoria

A categoria em que mais erros foram encontrados foi o VERBO, seguido da PREPOSIÇÃO.

Os erros mais significativos nas categorias foram os seguintes:

- **VERBO** – erros na conjugação dos verbos; troca de tempos verbais e confusão no emprego das pessoas verbais;
- **PPREPOSIÇÃO** – combinação da preposição com o artigo; omissão da preposição “a” diante de objeto direto determinado (pessoa e animal);
- **PRONOME PESSOAL** – inclusão do pronome sujeito quando seu uso não é obrigatório; omissão do pronome complemento;
- **ARTIGO** – combinação da preposição com o artigo;
- **CONJUNÇÃO** – transferência lingüística;
- **SUBSTANTIVO** – gênero dos nomes;
- **PRONOME RELATIVO** – transferência lingüística;
- **POSSESSIVO, ADJETIVO, INDEFINIDO e NUMERAL** – apócope.

O fato de a categoria VERBO ter apresentado o maior número de erros é compreensível, já que é uma das categorias mais usadas nas comunicações. Além disso, é uma categoria muito rica em possibilidades de adaptações para transmissão de mensagens em todos os tipos de texto na língua espanhola tanto quanto na língua portuguesa. A categoria PREPOSIÇÃO surpreendeu por nela serem encontrados mais erros do que na categoria PRONOME PESSOAL, também bastante rica na possibilidade de emprego nas comunicações principalmente em espanhol.

Quanto aos erros mais significativos levantados em cada categoria, a nosso ver, não são erros fossilizados. Ao contrário, acreditamos que possam ser superados com o progresso do aprendiz no estudo da língua alvo. Esses informantes estão apenas nos níveis iniciais e podem ter oportunidades de aprimorar o seu domínio da língua alvo.

(d) Outras considerações

Além da retomada das questões norteadoras, alguns outros comentários podem ser feitos.

➤ Considerações sobre os dois grupos de alunos

Os dois grupos em que foram divididos os informantes tendo em conta o desempenho no teste de proficiência não apresentaram diferenças marcantes entre si. A pequena diferença entre eles, no desempenho, evidencia um grupo de informantes quase homogêneo quanto à proficiência na língua alvo, apesar de alguns detalhes que os diferenciam levemente.

É interessante notar que os dados indicam haver o grupo A se apoiado bem mais na LM do que o grupo B. Isso prejudica o grupo A como representante do estágio *intermediário*, em que os aprendizes desligar-se-iam mais da LM e cometeriam mais erros intralinguais. É um dado que reforça a semelhança de desempenho dos grupos.

Há, entretanto, alguns detalhes que sugerem uma maior proficiência do grupo A, como grupo *intermediário*. O grupo A escreveu mais e isso é próprio do nível intermediário. Além disso, os informantes que se autocorrigiram pertencem ao grupo A, e é na fase intermediária que o aprendiz começa a refletir sobre as novas estruturas que aprendeu e a autocorrigir-se. São leves nuances de diferença entre os grupos, mas que é necessário registrar.

➤ Algumas considerações didáticas a partir deste estudo

Os erros produzidos pelos informantes confirmaram o estágio da IL em que eles se encontram, isto é, seu nível de proficiência. Segundo Corder (1972) e outros autores, a ação do professor deve orientar-se em função da IL do aprendiz em cada fase de aprendizagem.

Os erros evidenciaram dificuldades do grupo e dificuldades individuais. A preocupação com as dificuldades individuais é muito importante por parte do professor. Levando em conta o fator individual, os autores citados neste estudo, insistem na criação de um ambiente positivo em aula que se alie ainda, quando possível, com o elemento lúdico. Trabalhar as dificuldades em alguns momentos em forma de brincadeira, principalmente na correção de um erro, pode ajudar na superação da dificuldade por ele apontada.

Quanto à correção dos erros, há concordância entre os autores de que apenas devem ser corrigidos os erros sistemáticos. Relativamente aos trabalhos escritos, as sugestões de Durão (1999) levam sempre em conta, de uma forma ou outra, a participação do aluno na correção e o cuidado, para que ele não se sinta recriminado. O professor deve fazer o aluno entender que cometer erros é próprio do processo de aprendizagem.

Se o professor observar que os alunos não superaram um erro determinado é importante, segundo Durão (1999), que sejam investigadas as possíveis razões para isso e tomadas providências, através da retomada das regras com explicações claras e da aplicação de exercícios de fixação. É importante, porém, não esquecer, segundo a autora, que uma forma lingüística não adquire necessariamente o caráter de um dado de entrada pelo simples fato de ter sido ensinada ao aluno, conforme explicou Corder.

DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO

Uma das grandes dificuldades para a elaboração deste trabalho foi a de encontrar obras em que pudéssemos encontrar subsídios para tratar dos diferentes problemas que foram surgindo no decorrer da pesquisa. Essa dificuldade em encontrar tais obras talvez se deva ao fato de a Análise de Erros ser um método tido como ultrapassado, já que os autores fundamentais estão no século passado. A preocupação com os erros dos estudantes, entretanto, não pode perder a validade enquanto houver ensino. Tal dificuldade não foi, certamente, sem conseqüência para o trabalho realizado.

Outra dificuldade esteve na coleta de dados dos informantes. Os textos que compõem os instrumentos da amostra foram produzidos em 2004, quando ainda trabalhávamos na UNICRUZ, em Cruz Alta. Os demais dados foram recolhidos em 2005, quando já estávamos fora da universidade. Como residíamos em uma cidade relativamente distante de Cruz Alta, contamos com o auxílio dos próprios informantes, que se organizaram de forma a recolher os dados sem interferir nas aulas. Isso tudo retardou um pouco a coleta e diminuiu o número de informantes, já que alguns questionários não foram respondidos.

Houve também dificuldades que se referem à nossa realidade de professora aposentada, portanto de uma época em que não havia, como agora, um conhecimento mais aprofundado sobre lingüística. Algumas limitações para tratar das causas que envolviam os erros, devem-se às lacunas em nossa formação lingüística e psicolingüística.

A orientadora do Seminário de Dissertação encontrou uma frase magnífica sobre o erro. É de um estadista britânico Edmund Burke (1729-1797). Como quem mais aprendeu com os erros dos informantes foi esta pesquisadora, essa frase que é a epígrafe desta dissertação também pode ser citada para concluí-lo: “Um erro só é erro, se você não aprende com ele”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola. In: _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 1993.

_____. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas. In: _____. *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, Leonor C. (orgs.) *Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.

_____. *O ensino de Português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2. ed. Campina: Pontes, 1997.

BARSKY, Robert F. *Noam Chomsky: a vida de um dissidente*. Trad. Rosalind Mobaid. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

BONNET VILLALBA, Terumi Kotto. A noção de fossilização e a aquisição de espanhol por falantes adultos brasileiros. In: ROTTAVA, Lúcia; LIMA, Marília dos Santos (Orgs.) *Linguística Aplicada: Relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

_____. A transferência na aquisição de espanhol como L2. In: LIMA, Marília dos Santos (Org.) *A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

BRIONES, Ana Isabel. *II Curso de enseñanza del español como lengua extranjera en Porto Alegre*. (PUC): Análisis de errores.

_____. *O traço da língua materna na interlíngua de aprendizes de inglês como língua estrangeira*. Londrina: SIGNUM: Estudos da Linguagem, 2003. p. 109-122. n.6/1.

CERVANTES, Miguel de. *Novelas Ejemplares II*. Madrid: PML Ediciones, 1995.

CHOMSKY, N. (1959) Review of B.F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35: p. 28-58
 Apud: DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. *Análisis de Errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL, 1999.

_____. (1981) Principles and parameters in syntactic theory. Apud: FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

_____. (1986) Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. Apud: BARSKY, Robert, F. *Noam Chomsky: a vida de um dissidente*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

_____. (1995) The Minimalist Program. Apud: BARSKY, R. F. *Noam Chomsky: a vida de um dissidente*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

_____. (1998) Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures. Apud: BARSKY, R. F. *Noam Chomsky: a vida de um dissidente*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

CONDADO, Angel Gago. *El análisis sintáctico*. 2. ed. Salamanca: LC, 1998.

CONTRERAS, Matilde. *La interlengua ofrecida como insumo en las clases de lengua española como LE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pelotas: UCPEL, 1998.

CORDER, S. Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: University Press, 1981.

_____. Idiosyncratic dialects and error analysis (1973). In: _____. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: University Press, 1981.

_____. The Study of Learners' Language: Error Analysis. In: _____. *Introducing Applied Linguistics*. Great Britain: Penguin Education, 1973.

_____. The significance of learners' errors (1967). In: _____. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: University Press, 1981.

CUNHA, Celso; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

DUARTE, Cristina Aparecida. *Diferencias de usos gramaticales entre español /portugués*. Madrid: Edinumen, 1999.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Ed. UEL, 1999.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Cambridge, Ma: Cambridge University Press, 1994.

ENCINA, Alonso. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.

EUGENIA, F.; GRETEL, Eres Fernández. *Dicionário Espanhol Português/ Português-Espanhol*. São Paulo: Ed. Sandra Almeida. 1996.

FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele. Strategies in Interlanguage Communication. Apud: SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L., 1999.

FERNÁNDEZ, S.; RODRIGUEZ, A. (1989) Corrección de errores y comunicación. Apud: FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía, 1997.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análise de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1997.

FERREIRA, Itacira A. A interlúngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

FLORES, Zenir. Estratégias comunicativas: duas perspectivas. In: LIMA, Marília dos Santos (Org.) *A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

FRAUENFELDER, U. C. Connaissance en langue étrangère, en Langages. Apud: FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía, 1997.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico*. Explicação das Normas da ABNT. 13. ed. Porto Alegre: Vanguarda, 2005.

HERMOSO, A. González; CUENOT, J. R.; ALFARO, M. Sánchez. *Gramática del español lengua extranjera*. 2. ed. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A. 1995.

HERNADORENA, Carmen, L.M. Introdução à Teoria Fonológica. In: BISOL, L. (org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. *Diccionario de falsos amigos*. São Paulo: Enterprise, 1998.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Humanist without Portfolio: An Anthology of the Writing of Wilhelm von Humboldt. Apud: BARSKY, Robert T. *Noam Chomsky: a vida de um dissidente*. Trad. Rosalind Mobaid. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B. et al., eds. (1972) Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin. Apud: DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. *Análisis de errores e interlengua de brasileiros aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL, 1999.

LEFFA, Vilson J. (org.) *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

LLORACH, Emilio Alarcos. *Gramática de la Lengua Española*. Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe, 1995.

MATEO, Francisco; SASTRE, Antonio J. Rojo. *El arte de conjugar en español*. Paris: Hatier, 1984.

MATTE BOM, Francisco. *Gramática Comunicativa del Español*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A. 1995, Tomo II; 2003, Tomo I.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORENO, Concha; TUTS, Martina. *Curso Superior de Español*. 10. ed. Madrid: SGEL, 1991.

_____. *Las preposiciones: valor y función*. Madrid: SGEL, 1998.

MUÑOZ, Carmen. *Segundas Lenguas*. Adquisición en aula. Barcelona: Ariel, 2000.

NAKUMA, C. K. A New Theoretical Account of “Fossilization”: Implications for L2 Attrition Research. *IRAL*, v. 36, n.3, p. 156-247, 1998. Apud: BONNET VILLALBA, T. K. A noção de fossilização e a aquisição de espanhol por falantes adultos brasileiros. In: ROTTAVA, Lúcia e LIMA, Marília dos Santos. (Orgs.) *Lingüística Aplicada: Relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

NEMSER, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. Apud: FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

OXFORD, Rebeca. Language Learning Strategies. Apud: SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arca Libros, S.L., 1999.

PICADO, Ana Isabel Blanco. *El error en el proceso de aprendizaje*. Disponível em: <http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html>. Acesso em: 23 maio 2004.

PORQUIER, R. (1975). Analyse d’erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones. Apud: FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

RÁDIZ BAPTISTA. *Análisis de Errores y producción escrita de español lengua extranjera*. *SIGNALUM*, Estudos Ling., Londrina: n° 5, p. 245-276, dez. 2002.

RICHARDS, Jack C. *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*. Essex: Longman Group Limited, 1974. Biblioteca da UNICAMP.

SANTOS GARGALLO, I. Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. Apud: RÁDIZ, Baptista, *Análisis de Errores y producción escrita de español lengua extranjera*. SIGNUM, Estudios Ling., Londrina: n. 5, p. 245-276, dez. 2002.

_____. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L., 1999.

SANTOS, García. *Sintaxis del Español*: Nivel de perfeccionamiento. Salamanca: Santillana, S. A., 1997.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz. (org.) *Introdução à lingüística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SARMIENTO, Ramón; ESPARZA, M. Angel. *Los Pronombres*. Colección: problemas básicos del español. Madrid: SGEL, 1994.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SECO, Manuel. *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa Calpe, S. A., 1994.

SELINKER, Larry. Interlanguage. In: RICHARDS, Jack C. *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*. Essex: Longman Group Limited, 1974. Biblioteca da UNICAMP.

SEÑAS: *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*/ Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología: tradução de Eduardo Brandão, Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. *Diccionario SALAMANCA de la lengua española*. Madrid: Santillana, 1996.

VOLPI, Marina et al. *DELP – Palabras & Palabras*: Diccionario Español-Portugués; Portugués-Español. Porto Alegre: Rígel, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 - Instrumentos que compõem a amostra da dissertação

1. Textos dissertativos

Texto dissertativo 1 - A

El texto de los testigos de Jehová habla de los prejuicios que sufren los más distintos pueblos del mundo. E prejuicio pode tener como consequência la violência, asesinatos, genocídios y otras cosas más.

Son citados dos de entre los varios fatores que causan el prejuicio: las personas tienen que tener un chivo expiatório y la revuelta por las injusticias del mundo.

Existen varios pueblos que sufrieron y, todavía, han sufrido persecución y prejuicio: los cristianos, los judíos, las tribos africanas y los negros, con la esclavización.

Los testigos de Jehová creen que solamente la educación, bien como los estudios bíblicos pueden acabar con las injusticias, (lo) el racismo y el prejuicio.

Texto dissertativo 2 - B

El texto cuenta la historia de tres niños que sufrieron mucho con el prejuicio porque eran de origen diferentes dos demás niños de la escuela.

Ellos eran juzgados por los otros, pero ninguém puede juzgar ninguém. Según el texto perante Dios somos todos hermanos independiente de ser raza y por eso solamente Dios tiene o direito de juzgar alguén, estas palabras encuentranse en la Biblia.

Infelizmente nosotros vivimos con el prejuicio y creo que eso tiene que mudar, pues no somos mejores que los otros.

Texto dissertativo 3 - A

El prejuicio es algo que nació con la humanidad desde sus primórdios, mesmo antes de Jesús, destacavam-se dos demais los hombres que tuvieran mayor fuerza. Después del nacimiento de Jesús foram perseguidos sus seguidores, mas tais acontecimientos atravesaram los tiempos y hoy son ainda actuales.

En nuestros tiempos las personas son mais individualistas y hacen juzgamiento o causan humillaciones a las personas que de cierta forma son diferentes.

El prejuicio se manifiesta de muchas formas, pero destacase el prejuicio racial, sexual y social. Solamente el prejuicio va tener su fin cuando los hombres se acordarán para oración que nuestro padre celestial nos deje y también amarnos uns a los otros como Él nos amó.

Texto dissertativo 4 - A

El prejuicio es un tema que desencadena muchas opiniones y hace con que las personas sientan en la piel el descaso de la sociedad.

Las consecuencias del prejuicio son traumáticas, algunos sufren en silencio, outro devuelven en la misma moneda todo sufrimiento.

El prejuicio es tanto que las personas no consiguen tener una vida digna, y sus hijos sufren por sus padres ser pobres, de color negro, lo que los induce a la violência, a la mundanidad.

El prejuicio puede acabar, tienen las personas comprender que es una injusticia la discriminación.

Texto dissertativo 5 - B

Muchas personas hoje son racistas no solamente da color das personas pero si de la manera que se comportam y son discriminadas.

Este trato deshumanizante que se nutre de la ignorancia y el prejuicio, ha generado grand dolor y numerosos enfrentamientos civiles.

Si usted pertenece a minoria talvez note que la gente se esquivia.

Pero hay algo peor: el prejuicio puede inducir a la violência y hasta el asesinato.

Una vez prendido, el fuego del prejuicio puede arder durante cientos anos.

Hoy los niños ben a la escuela y quiren hacer con los colegas tudo o que hacen en su casa con sus hermanos, pero sus padres no lo chamam atención.

Texto dissertativo 6 - A

Actualmente vivimos en un mundo globalizado, pero muchas personas no tienen oportunidades de trabajar dignamente en virtud del prejuicio. Que viene de várias formas, racial, social y até mismo en relación a el sexo, hay un gran prejuicio en relación a las mujeres.

Es lamentable que el prejuicio afecte la vida de las personas dejando huellas que se quedan para siempre. Nosotros que trabajamos con la educación, tenemos una chance de disminuir esta costumbre que los chicos muchas vezes traen de casa, sin saber o conocer personas y julgalas malas mismo así.

No creo que el prejuicio vá terminar, solamente através de la educación ella podrá disminuir, mesmo así, las personas que sufren de eso, deben luchar por sus derechos y creer que son personas capaces y tienen condiciones de vivir dignamente.

Texto dissertativo 7 - B

Hoje en día tiene muy personas que son racistas, millones de seres humanos que siguen sufriendo debido a conductas racistas, discriminatorias, con eso el prejuicio puede inducir a la violência y hasta al asesinato.

Los que mas sufren son los niños, pues carecen de prejuicios, muchas ve(z)ces no tienen reparos en jugar con niños de otra raza. El niño absorbe actitudes negativas, manifestas en palabras y acciones, primero de los padres y luego de amigos o maestros.

A esta influencia se añadirá más tarde la de los vecinos, los periódicos, la radio o la televisión. Aunque conoce poco o nada sobre los colectivos que le desagradan, llega a la edad adulta creyendo que son inferiores y poco confiables y incluso es posible que los odie.

Según el informe UNESCO “la educación debería ser un valioso instrumento contra las nuevas formas de racismo, discriminación y exclusión”.

Hoy debemos hacer amistades con personas de otros lugares y antecedentes, sen discriminación, estableciendo una sociedad justa.

Texto dissertativo 8 - A

En mi opinión (e)lo peor prejuicio es con las personas negras, los negros son muy exclusos en la sociedad.

Tenemos que pensar que ellos sofren con el prejuicio de la sociedad y se quedan muy malos con eso, pero nuestra sociedad es muy conservadora no acepta mudanza, tenemos que cambiar la idea de la sociedad que los hombres negros también son buenos u saben tener amistad por todos, son personas amables.

Texto dissertativo 9 - B

El prejuicio es un fato que ya faz parte de la vida de todas las personas, pues no es victima solamente, personas de la cor negra, e si tudo o qué viene de la classe baixa de la populaci3n.

Infelizmente, todas las personas tienen un poco de prejuicio dientro de si mismas la principal colaborador para isso, 3s la m3dia, que por muchos a3os dividi la sociedad a ponto dos conflictos.

M3a opini3n cuanto a ese assunto, seria educar la populaci3n, una tarefa quase imposible, mas educando desde de las idades iniciales, teneremos jovenes violentos, ricos en el prejuicio e quem sofre realmente os efeitos de lo preju3cio son los necesitados.

Texto dissertativo 10 - B

“Expulsad los prejuicios por la puerta; volver3n por la ventada”.

Federico el Grande

Como dice Federico el Grande en sua citaci3n, el prejuicio est3 en todos los lugares e no sera facil perderse, pues sale por la puerta e entra por la ventana, el prejuicio principalmente afeta a los negros e asi por delante.

Causan grandes traumas e consecuencias, hay quienes lo soportan en silencio mientras que otros deciden pagar con la misma moneda.

Muchas personas son esquivadas, le lanza miradas hostiles o realiza cometarios despectivos sobre su cultura. Lo posible que solo pueda aspirar a trabajos serviles que todos rechazan y que le resulte complicado encontrar una vivienda digna. As3 sus hijos se sientan aislados y exclu3dos por sus compa3eros de clase.

Pero hay algo peor, el prejuicio puede inducir a la viol3ncia y hasta al asesinato, como bien lo atestiguan las p3ginas de la historia, llenas de masacres, genoc3dios y “limpieza 3tnica”.

Lamentablemente, estas atrocidades no han desaparecido, e solamente aumentan ao decorrer de los a3os, e cada uno deve se concientizar e ayudar a las personas prejuisadas e anuladas de la sociedad.

Texto dissertativo 11 - B

La reportaje habla de personas que son victimas del preju3cio debido a ciertas discriminaciones y conductas racistas y ciertas culturas.

El prejuicio contra todo est3s discriminaciones puede llevar a la viol3ncia y hasta al asesinato.

Tambi3n son muchas las recompensas de luchar contra el prejuicio, desde que al sermos rodeados por personas diferentes, nuestra vida se enriquece mediante a Dios. Nos tenemos que establecer una sociedade mas justa, cuando llegemos ese momento, el prejuicio habr3 desaparecido para siempre.

Texto dissertativo 12 - A

El texto *El prejuicio no conoce limites* habla de seres humanos que ainda hoy sufren debido a coductas racistas, discriminat3rias y exclugentes. Toda esa discriminaci3n y preconceito lleva a la violencia y hasta al asesinato.

Los testigos de Jehova tienen como fuerza mediadora Dios y luchan contra el prejuicio pues creen que delante de su Reino, Dios establecerá una sociedad y cuando llegue este momento, el prejuicio llegará al fin.

Texto dissertativo 13 -A

Voy a contar a usted la historia de un(o) prejuicio muy común hoy en día. El prejuicio de la amistad entre un hombre y una mujer. En nuestra sociedad las personas no pueden ver una amistad así solamente como tal. Perdoname las personas de buena personalidad y que tienen el discernimiento sobre el asunto, mas, ese es un prejuicio que sufrí en la piel. Tengo un amigo que considero como a un hermano y tengo convicción que él también me considera así, pero, las malas lenguas no creen en esto. A mí no me importa o que ellas hablan. Solamente me importa que sea una amistad pura.

2. Resumen da obra literária – contos de Cervantes

Resumo 1 – A

Las dos doncellas

Es una novela de Miguel de Cervantes, que cuenta la historia de dos doncellas que se apasionan por el mismo hombre. Una se llama Teodosia y la otra se llama Leocadia.

Teodosia se vistió de hombre y fue a encontrar a Marco Antonio. Durante su peregrinación, encuentra su hermano don Rafael que promete ayudarla a encontrar Marco Antonio. Cuando los dos pasan por un bosquecillo, conocen a Leocadia, que también estaba vestida de hombre y viajaba para encontrar su apasionado, Marco Antonio. Ella siguió viaje con Teodosia y don Rafael, que se apasionó por Leocadia. Cuando encontraron Marco Antonio, que había llevado una piedra en la cabeza, Leocadia llegó pierto de él y le declaró su amor. Pero Marco Antonio le dice que su corazón era de Teodosia.

Leocadia salió corriendo, desesperada. Entonces don Rafael declaró su amor a ella y ellos decidieron casarse. Teodosia y Marco Antonio también se casaron y todos volvieron para sus casas y vivieron felices para siempre.

Resumo 2 – B

El licenciado vidriera

Debajo de un árbol, durmiendo a uno muchacho de once años, llamado Tomás fue encontrado por dos caballeros estudiantes que paseaban por las riberas del río Tormes. Él niño gustaría de encontrar un amo que ayudarse con trabajo y estudios, los caballeros aceptan ayudar al niño.

Él niño en poco tiempo pasó de criado a compañero por su fidelidad.

Después de ocho años los caballeros terminaron sus estudios y volvieron para su ciudad, pero Tomás pide a sus amos para regresar a Salamanca. En su camino encuentra con un capitán el cual Tomás se unió para un viaje por Italia y Flandes.

Años más tarde se gradúa en leyes en la ciudad de Salamanca, donde despertó el amor de una dama, que no fue correspondida su pasión decide recurrir al poder mágico de una morisca que introduce cierto hechizo que cuando Tomás comiere el membrillo, no pueda vivir

sin el amor de la dama, con isso él fica muy doente, después de dos años un religioso consiguió curarlo, entonces regresa a Flandes y tornase un soldado, muriendo como tal.

Resumo 3 – A

El Celoso Extremeño

El celoso es la historia de un hombre que nació en una familia noble y al perder sus padres salió a viajar tratando de perder su dinero.

Después de algún tiempo cuando ya está anciano se apaixonase por una chica de 13 años, dando un buen dote a sus padres para que ella se casara con ella.

La casa de los novios es en un lugar lejos de la ciudad y es una casa muy cerrada, las ventanas muestran apenas el cielo para que la mujer no pueda tener ningún contacto con el mundo exterior.

El hombre compra su amada de joyas y vestidos muy caros y lindos pero la mantiene siempre trancada, duerme siempre sobre la llave para jamás ser sorprendido por algo diferente.

La mujer se llama Leonora y tiene muchas criadas, los criados hombres deben mantenerse lejos de la puerta donde el único hombre que puede adentrarse es Carrizales el señor de la casa.

Un día el esclavo del señor saca la llave de la puerta y un hombre extraño adentra la casa y va para cama con Leonora, los dos pasan a verse con la ayuda de las criadas.

Pasa el tiempo y los dos continúan viendo.

Un día el anciano mira a Leonora en los brazos de Carrizales, pero finge no saber de nada. Dice a Leonora que no está bien de salud y llama a sus padres, contando todo lo que ha pasado.

Carrizales llama a un hombre y hace su testamento, dejando a Leonora muy bien amparada, después de 7 días murió y Leonora se va para un monasterio a ser una monja.

Resumo 4 – A

Las dos doncellas

En una de las muchas mesones que tenía en Castilblanco, a la hora que anochece, llegó un caminante lo cual alquiló el único aposento que tenía dos camas. Más tarde llegó la mesonera otro caminante, llamado Don Rafael que diciéndose de la justicia fue acostarse en el mismo cuarto que el primero.

A poco más de la media noche el primero, llamado Teodoro, comenzó a suspirar amargamente, al cual don Rafael preguntó que había con él. Teodoro le contó que estaba procurando a Marco Antonio y todo lo que ocurrió a él. Fue así que don Rafael descubrió que Teodoro era Teodosia, su hermana, entonces los dos fueron a procurar a Marco Antonio. En el camino, conocieron a Leocadia, otra mujer que procuraba a Marco Antonio. Le encontraron en una ciudad, Barcelona, y él les dijo que amaba a Teodosia. Leocadia quedó enamorada por don Rafael. Así volvieron todos a la casa de sus padres esclareciendo los engaños.

Resumo 5 – B**La Ilustre**

Tudo começo en Burgos, ciudad ilustre y famosa, no ha muchos años en ella vivian dos caballeros principales y ricos: uno se llamava don Diego de Carriazo y el otro, don Juan de Avedaño. El don Diego tubo un hijo a quien llamó su mismo nombre, y el don Juan otro, a quien puse don Tomás de Avedaño. Estos caballeros mozos, han de ser las principales personas deste cuento, les llamaremos con sus apellidos Carrizales y Avedaño.

Trece años, o poco más tendría Carriazo cuando, llevado de una inclinación picaresca, sin forzale a ello algún mal tratamiento, que sus padres les hiciesen se fue.

En tres años que tardo en parecer e volver a su casa aprendió a jugar la taba en Madrid. Visitaba pocas veces las ermitas de Baco.

El último verano la suerte le visito el jugo y ganó 700 con las cuales vest volveuse a Burgo y a los ojos de su madre, que habia derramado muchas lágrimas por ello. Despidióce de sus amigos a quién prometeu voltar el verano siguiente.

Les conto muchas mentiras e cosas que habiam sucedido mas no conto que habia aprendido a jugar la taba.

Resumo 6 – A**La fuerza de la sangre**

Una noche de las calurosas del verano volvían de recrearse del río Toledo, un anciano hidalgo, su mujer, su hijo, una hija (Leocádia) y una criada.

Encontrarón Rodolfo y otro caballero, que cogió a Leocádia en su caballo y la llevó hasta su aposento en su casa, dónde la desonró, después la dejo cerca de una iglesia. Leocádia volvió hasta casa de sus padres, muy desesperada. Tres días após lo ocurrido Rodolfo fue para Itália e Leocádia se quedó embarazada de un chico, que hasta los cuatro años quedóse en una aldea en segredo, después volvió como un sobrino de sus padres y primo de Leocádia.

Un día lo chico salió para llevar una encomienda para su abuela e un caballero lo derrubó y lo dejó sangrando. Entonces un señor lo llevó hasta su casa para ser medicado. Cuando Leocádia llegó en la casa y entró en el aposento dónde se quedaba Luis, descubrió que era lo mismo local dónde aconteció su desgracia, preguntó a la dona de la casa se ella tenía un hijo y reveló lo que se pasó con ella en el aposento, y que Luis era su nieto.

Estefanía y su marido escribieron para Rodolfo volver, porque habían encontrado una chica muy guapa para él casarse. Rodolfo volvió, sin saber que la chica era Leocádia, ya no recordaba de lo acontecido, tampoco de su rostro, pero cuando él vio Leocádia se enamoró en mismo instante, ella desmayó como muerta, y él sin saber declaró su amor, el padre que a convite de dona Estefanía estaba en la casa realizó el casamiento y ellos se quedaron muy apasionados y Rodolfo se quedó muy feliz con su hijo.

Resumo 7 – B**La Ilustre**

Habla de una ciudad ilustre y famosa llamada Burgos, donde la vivian dos caballeros: uno se llamaba don Diego de Carriazo y el otro, don Juan de Avedaño.

El don Diego tuvo un hijo a quien llamó de su mismo nombre y el don Juan a quien puso don Tomás de Avedaño.

Trece años tendría Carriazo cuando llevado de una inclinación picaresca, en este tiempo propuso Carriazo a su padre que tenía voluntad de irse con Avedaño a estudiar a Salamanca.

Un mes se estuvieron en Toledo al cabo del cual se volvieron a Burgos don Diego de Carriazo y su mujer, su padre y Constanza con su marido don Tomás, y el hijo del corregidor, que quiso ir a ver a su parienta y esposa. Quedó el Sevillano rico con los mil escudos y con muchas joyas que Constanza dio a su señora: que siempre con este nombre llamaba a la que la había criado, la cual aun vive en compañía de su buen mozo de mesón, y Carriazo, con tres hijos, hoy están todos estudiando en Salamanca, y su padre, apenas ve algún amo de aguardar cuando se le representa y viene a la memoria el que tuvo en Toledo y teme que cuando menos se *cate ha de remanecer en alguna sátira el: ¡Daca la cola, Asturiano! ¡Asturiano, daca la cola!*

Resumo 8 – A

Las dos doncellas

Puerto de Cevilla, en Castilblanco, a la hora que anochecía llegó un caminante a un de los mesones de la ciudad, pidió un cuarto pagó e fue a dormir, después llegó otra persona fue acostarse en el mismo cuarto, durante la noche ellos hablaron y don Rafael descubrió el caminante era sua hermana Teodosia y juntos fueron encontrar Marco Antonio que era amor de su vida.

No camino encontraran un grupo de personas que habían sido atacadas por los bandoleros y Teodosia fue hablar con Francisco (Leocadia) y descubrió que ella fuera engañada por Marco Antonio y fue junto encontrarlo.

En el final Leocadia se casó con don Rafael e Teodosia se quedó con Marco Antonio.

Resumo 9 – B

El celoso extremeño

Felipe de Carrizales és un hombre de mucha hacienda, hidalgo, hijo de padres nobres. Andubo gastando su hacienda despues de la muerte de suyos padres, entonces en vinte años tuve la capacidad multiplicar suyo dinero en la ciudad de Sevilla.

Pero en suyos sessenta años hacia falta de una compañera, una mujer a quién deseaba ser marido muy celoso e dedicado.

Fue entonces que un día pasando por una calle vió una doncella puesta a una ventana.

El hablo con los padres de la doncella que se llamaba Leonora y tenia trece o catorce años y era muy hermosa.

Despues de esposo sus actitudes mudavam. Estava cada vez más celoso y su desvariu era tanto que cerró todas las ventanas de la casa y desaba sobre una aparición. Mando hacer una llave mista que solamente el tenía y carregaba consigo y por la noche dormía en cima della.

Tenía también otras escravas en la suya casa de misma edad.

En sua casa no consentió que dentro della hubiese algún animal que fosse varón. Había un negro chamado Luiz que trabajaba na parte de fuera de la casa.

Resumo 10 – B**El licenciado Vidriera**

Tomás fue a Salamanca a donde pretendía encontrar en cambio de sus trabajos le diese estudios, que en la época era aceptaban de buen grado.

Conseguió por su fidelidad en poco tiempo la confianza de toda universidad, al terminar los estudios ello fue para Italia y Flandes. Después regreso para Salamanca a donde se gradúa e despierta el amor de una dama. Tomás no correspondió el amor, pues enfrascado en sus estudios no se fija en el amor, entonces ella recurrió a poder de un mágico, que introduce un hechizo en un membrillo destinado a Tomás para que este al comerlo no pueda vivir sin el amor de la dama. El hechizo produce en el estudiante grandes ataques y una gravísima enfermedad, llevándole a la locura, entonces él preguntaba a la gente que le hiciera preguntas, no importaba la dificultad, pasaba sus días paseando por las calles y satirizando casi todo lo que le rodeaba.

Después un religioso consiguió curarlo pasando a llamarse Licenciado Rueda, decide volver a Flandes e haciéndose soldado e más tarde murió como tal.

Resumo 11 – B**Novela de la fuerza de la sangre**

La historia empieza en una noche calurosa de la verano, cuando una familia de un anciano hidalgo volvía para su casa (su mujer, un niño, una hija de dieciséis años y una criada) y fueron sorprendidos por caballeros donde capturaran su hija, un destes caballeros llamava Rodolfo llevou ella para su casa y a desonro, ella se llamava Leocádia cuando despertó estava soló en un cuarto, a puerta cerrada, ella vió que aquella casa parecia de un hombre mu: pegó un crucifijo de plata, Rodolfo arrependido lleva Leocadia con los ojos vendados plaza y ella sigue camión para su casa, donde sus padres recibieron con mucha alegría, ella estava embarazada por eso se quedó longe de todas las personas até dar luz ao niño que fue llevado para sus abuelos para a aldeia donde ficou até los cuatro años de edad, Luis era alegría de todos.

Un día Luis estava paseando por la calle, donde tenia una carrera de caballos y fue atropelado y un caballero anciano lo socorrio llevando para su casa después fue avisada su familia, y su familia vió que estava tudo bien con ello.

Leocádia vió que puede reconocerla a casa donde estava su hijo pues ella no mismo cuarto estava presa.

Leocadia conto toda la historia para Estefania (madre de Rodolfo), mostro a ella o crucifijo que confirmo todo.

Rodolfo lleva de viaje, Estefania prepara la cena, donde encontro Rodolfo, su padre y camaradas, llega Leocadia con su hijo no colo y todos se quedan sorprendidos. Leocadia pasa mal mas tudo se queda bien.

Estefania monstra a su hijo su esposa que é Leocadia y llama el cura para desposase su hijo con Leocadia.

Leocadia cuenta toda la historia para Rodolfo y todos los bendicen.

Resumo 12 – A

Las dos doncellas

Cuenta la historia que en una de muchas mesones que tiene en Castilblanco entró un caminante muy bonito y muy abalado pidiendo un lecho. La huésped le dice que tendría apenas uno con dos camas. El caminante pagó en dobro con la condición que ninguna persona ocupase el lecho vacío. No tardó mucho llegó otro caballero al cual la huésped le dice que no tenía más camas para darle, que las que tenía ya has tomado el primero caballero. Entonces el caballero fue al cuarto y dice que tenía en manos un mandato de la justicia para dormir en el lecho. El primero abrió la puerta y no mostró su rostro y se acostó fingiendo dormir. El segundo caballero también se acostó. Pela media noche el primero caballero empezó a hablar y a llorar. El segundo escuchó y sospecho que era una mujer, entonces se ofreció para escucharlo. El primero caballero le dice que no era varón y sino una mujer llamada Teodosia que apasionada por un hombre llamado Marco Antonio, que después de desposála y hacer promesas de ser su esposo se fue de su pueblo. Después de ella sufrir mucho, decidió ir al encuentro de Marco Antonio. El segundo caballero escuchó en silencio y le dice para dormir, que en mañana siguiente los dos encontrarían una salida para ella. En otro día, el segundo caballero le dice que se iba junto con ella al encuentro de Marco Antonio abriendo las ventanas y puertas y entonces Teodosia percibió que era su hermano Don Rafael el hombre con que conversó en la noche. Cuando están viajando encuentran un mozo que tenía sido atacado por el bandoleros. Los dos hermanos decidieron ayudarlo, pero Teodosia sospecho que el mozo que dice se llamar Francisco era una mujer porque tenía las orejas horadas. Habló con él de su sospecha y el mancebo empezó a llorar y le dice que se llamaba Teodosia que apasionada por un hombre llamado Marco Antonio, que después de desposála se fue con una mujer llamada Teodosia. Entonces ella se quedó muy triste y decidió ir al encuentro de Marco Antonio para hacerle cumplir sus promesas.

Teodosia le dice que no conocía esa mujer e se fue a hablar para Don Rafael el acontecimiento. Don Rafael se quedó todo satisfecho y enamorado por la Leocadia. Cuando llegaron pierto de Barcelona encontraron Marco Antonio envuelto en una pelea. Marco Antonio se quedó herido y muy malo. Entonces Leocadia para defender su honra le habló de su intención y de los malos que él tenía fecho. Marco Antonio le dice que su verdadera esposa era Teodosia y que con ella él solamente se envolvió como pasatiempo. Teodosia abrazó y los dos lloraron mucho. Leocadia salió llorando desesperada y Don Rafael salió de atrás y le confesó su amor por ella. Leocadia aceptó y los dos volvieron y encontraron a los otros. Casaron Marco Antonio y Teodosia, Don Rafael y Leocadia y fueron juntos pagar una promesa que Marco Antonio había hecho. Después se fueron para sus casas. Cuando estaban llegando encontraron sus padres peleando con el padre de Marco Antonio. Entonces se presentaron diciendo que eran sus hijos y explicaron sus casamientos y fueron felices para siempre.

Resumo 13 – A

El Celoso Extremeño

Felipo Carrizales era un hidalgo, hijo de padres nobles que tenía mucha hacienda. Cierta día salió en peregrinaciones y nestas gastó todo su dinero y patrimonio. Veinte años después consiguió juntar todo su patrimonio. Estaba ahora por vuelta de sessenta e ocho años y le gustaría mucho casarse.

Entonces por la suerte de lo destino un día venía por una calle y avistó una donzella en una ventana.

Luego pidió a los padres la mano de la donzella. Cuando casaronse Felipo mandó cerrar las ventanas de la casa donde vivieron y dejar solamente un pedazo para ver el cielo.

En su casa solamente tenia animales del genero femenino.

Leonora, la jóvene esposa, de trece o catorce años, solamente podria ver sus padres en los dias de fiesta por ocasión de las misas que eran hechas por la madrugada y ainda así allavam que su yerno era lo mejor del mundo.

ANEXO 2 - Prova de proficiência

Nombre y apellidos:

Marca la respuesta adecuada.

1. María llegótemprano.
a) mucho b) muy c) mucho

2. - No he ido a la playa este verano.
- Yo
a) también b) también no c) tampoco.

3. - He traído una crema protectora paratengan la piel delicada.
- ¡Estupendo!
a) quien b) quienes c) aquellos

4. - Mira, éste es el hotel con vistas a la playa delnos hablaron.
- ¿Nos quedamos o buscamos outro?
a) qué b) quien c) cual

5. - ¿Vamos a comprarrecuerdo para los amigos?
- Vale.
a) alguno b) algún c) cualquiera

6. - ¿A cuántos trabajadoresel mes pasado?
- Al diez por ciento de la plantilla.
a) han despedido b) despidieran c) despidieron

7. - Todos ustedes, como aspirantes al puesto, deben pasar por una entrevista.
- ¿Nosla fecha por carta?
a) comunicaron b) comunicaran c) comunicarán

8. - ¿Queréis que esta tardelleve a a visitar el museo?
- Por supuesto.
a) vos, vos b) os, vosotros c) vosotros, ustedes

9. - ¿Conagencia vamos a viajar este año?
- Yo creo que no debemos cambiar de agencia.
a) qué b) cual c) cuya

10. - Parece que tarda el tren.
- ¿Nohan comunicado a ustedes que viene con retraso?
a) los b) os c) les

11. - ¿Qué quiere tomar?
-una caña, por favor.
a) Me ponga b) A mí me pones c) Póngame

12. - ¿Cuándo cumpleaños de la abuela?
- El 14 de julio.
a) es, el b) son, los c) es, los
13. - No debes beber agua tan fría, le aconsejó la madre.
- Es que ya no me duele la garganta.
a) un b) la c) el
14. - ¡Hay que veralto que está el niño!
- Es verdad. Parece mentira que sólo tenga ocho años.
a) el b) lo c) él
15. - ¿Nos vemos jueves?
- Lo siento, tengo que ir al dentista.
a)en b) por c) el
16. -¿Les quedan a ustedes torteles?
- No.la masa ahora.
a) Vamos hacer b) Vamos a hacer c) Venimos haciendo
17. - Ese castillo que ves es el Palacio Real.
- ¡Estupendo!
a) ahí b) aquí c) allí
18. ¡Ay, cómolos oídos!
a) duelen mis b) me duelen c) duelen
19.vosotros al bar, para que no os quedéis
a) Pasad, de pie b) Pasai, en pie c) Pasais, a pie
20. - vamos en coche.
a) Yo, mamá y tú b) Tú, yo y mamá c) Mamá, tú y yo
21. - No iré a la fiesta, no porque no me gusteporque no me han invitado.
a) pero b) sino c) mas
22. -¿A ti que te gusta, Julia?
- A mi mela música popular, me los ordenadores, me leer novelas.
a) gusta, gustan, gusta b) gusta, gusto, gusta c) gusta, gustan, gustan
23. - abuela me encanta.
a) Mía b) La mía c) Mi
24. -¿Por qué te has empenado en venirtren?
- Ya sabes que esmiedo al avión.
a)de, de b)por, por c) en, por

25. El partido fue emocionante que el árbitro pitó el final.
a) después que b) hasta que c) mientras que
26. La obradesde las primeras filas.
a) se ve muy mejor b) se ve mucho bien c) se ve mejor
27.nivel deocéanos subirá, ya quecalor fundirá.....hielo de polos.
a) Lo, los, el, lo, los b) El, los, el, el, los c) El, los, lo, lo, los
28.gases actúan como una manta que limita salida del calor haciaespacioque provoca aumento detemperaturas.
a) Los, la, el, lo, las b) Las, la, lo, el, las c) Los, la, lo, el, las
29. El periodista no envió la crónica a su periódico porque el telexestropeado.
a) estuvo b) estaba c) estaba
30. Para hablar con Porto Alegreusted el prefixo 51.
a) marca b) marcad c) marque

ANEXO 3 - Questionário

1. Idade: Sexo:.....
2. Português é sua língua materna, ou seja, a língua que você aprendeu antes dos seis anos de idade e que você fala fluentemente?
Sim () Não ()
Qual?
Quais?.....
3. Você fala outra ou outras línguas além do português?
Sim () Não ()
Qual?
Quais?
4. Convive com pessoa (s) que fala(m) outra(s) língua(s)?
Sim () Não ()
Qual?
Quais?
5. Qual sua profissão?
.....
6. Usa o espanhol em seu local de trabalho?
Sim () Não ()
Sempre ()
Frequentemente ()
Às vezes ()
Raramente ()
7. Com que idade você começou a estudar espanhol?
8. Há quantos anos você estuda espanhol?
9. Estuda espanhol em outro curso fora da Universidade?
Sim () Não ()
Onde?
10. Além das aulas, se não faz outro curso de espanhol, procura manter contato com o idioma?
Sim () Não ()
Através de:
músicas () filmes () TV a cabo () rádio ()
Internet () livros () revistas () Outros:
11. Você fala espanhol?
Sim () Não ()
Sempre ()
Com frequência ()

- Às vezes ()
- Raramente ()
- Só nas aulas ()

12. Já interagiu com falantes nativos de espanhol no Brasil?

- Sim () Não ()

13. Já esteve em algum país de fala espanhola?

- Sim () Não ()

Onde?

Sua estada no país durou:

- uma semana ()
- um mês ()
- um semestre ()
- mais de seis meses ()