

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
MARIA SOLANGE DE FARIAS

ESTUDO DA INTERLÍNGUA DE BRASILEIROS ESTUDANTES DE
ESPAÑHOL APOIADO NA ANÁLISE DE ERROS

Fortaleza – Ceará

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
MARIA SOLANGE DE FARIAS

**ESTUDO DA INTERLÍNGUA DE BRASILEIROS ESTUDANTES DE
ESPANHOL APOIADO NA ANÁLISE DE ERROS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Dra. Laura Tey Iwakami.

Fortaleza – Ceará

2007

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Felipe e Bruna, que são a minha fonte de inspiração para crescer e que me ensinaram que o amor está acima de todos os sentimentos.

Ao meu marido, Djacy, por me ensinar a perseverar, amar e a crescer como profissional e pesquisadora. Sempre orgulhoso do meu sucesso, me estimulou no incessante desejo de aprender e de ir sempre mais longe.

Ao meu pai (in memoriam) e a minha mãe que me ensinaram o valor da simplicidade, da humildade e de seguir o caminho do bem.

Aos meus alunos do IMPARH, pelo carinho, pela confiança, pela disposição e disponibilidade em me ajudar.

À minha orientadora, Laura Tey, pela disponibilidade e paciência.

RESUMO

Corder (1992) foi um dos primeiros a destacar a importância dos erros no processo de ensino/aprendizagem. A partir de então, o erro é valorizado como um passo obrigatório para chegar até a língua meta e, desde então, o estudo dos erros vem sendo o centro de muitas pesquisas. Este relato de investigação se refere à análise da interlíngua escrita, baseada na Análise de Erros, de aprendizes de Espanhol em três níveis diferentes de aprendizagem. Nosso objetivo é determinar quais erros são mais comuns na interlíngua desses alunos, observar a influência que tem a língua materna nestes estágios de aprendizagem e quais erros parecem ter se fossilizado. Os resultados mostram que os erros mais comuns são os gráficos seguidos dos morfológicos e dos lexicais. Muitos erros se fossilizaram ao longo do processo de aprendizagem como os relacionados ao uso de preposições, de artigos, à acentuação de muitas palavras, etc. Confirmam também que a língua materna continua interferindo negativamente no estágio avançado de aprendizagem, pois a grande maioria dos erros encontrados, neste estágio, como também nos outros, são interlinguais, ou seja, resultantes da interferência da língua materna.

Palavras Chave: Interlíngua, Análise de Erros, Análise Constrativa, erros.

RESUMEN

Corder (1992) fue uno de los primeros en destacar la importancia de los errores en el proceso de enseñanza/aprendizaje. A partir de entonces, el error se valora como un paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua meta e, desde entonces, el estudio de los errores ha sido el eje de muchas investigaciones. Este relato de investigación se refiere al análisis de la interlengua escrita, basada en el Análisis de errores, de aprendices de español en tres estadios diferentes de aprendizaje. Nuestro objetivo es determinar qué errores son más comunes en la interlengua de estos alumnos, observar la influencia que tiene la lengua materna en estos estadios de aprendizaje y qué errores parecen fosilizarse. Los resultados muestran que los errores más comunes son los gráficos seguidos de los morfológicos y de los léxico; muestran que muchos errores se fosilizan como los relacionados al uso de preposiciones, de artículo, a la acentuación de muchas palabras, etc. Confirman también que la lengua materna sigue interfiriendo negativamente en el estadio avanzado, pues la gran mayoría de los errores encontrados en este estadio, y también en los otros, son interlinguales, es decir, resultantes de la interferencia de la lengua materna.

Palabras clave: Interlengua, Análisis de Errores, Análisis Contrastivo, errores.

SUMÁRIO

CONVENÇÕES	8
LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS	9
INTRODUÇÃO	10
 1. BREVE ESTUDO SOBRE O AUDIOLINGUISTICO E A ABORDAGEM COMUNICATIVA – SUAS DIFERENTES ATITUDES FRENTE AO ERRO	 15
1.1 . Métodos e abordagens no ensino de idiomas.....	15
1.2 . O Método Audiolingual.....	16
1.3 . O Ensino Comunicativo da Língua	19
1.4 . O Ensino Comunicativo Mediante Tarefas	21
2. EM DIREÇÃO A UM MODELO DE ANÁLISE DE INTERLÍNGUA.....	24
2.1 . A Lingüística Aplicada e a Lingüística Contrastiva.....	24
2.2 . Análise Contrastiva (AC)	27
2.2.1. Críticas à Análise Contrastiva.....	30
2.2.2. A Análise Contrastiva nos dias atuais.....	31
2.3 . Análise de Erros (AE)	33
2.3.1. Um erro na Análise de Erros	36
2.4 . Interlíngua (IL)	38
2.4.1. Transferência lingüística.....	42
2.4.2. Transferência de prática.....	42
2.4.3. Estratégias de aprendizagem.....	43
2.4.4. Estratégias de comunicação.....	44
2.4.5. Generalizações das regras da gramática da LE.....	47
2.5. Os erros	48
2.5.1. O conceito de erro.....	48
2.5.2. Os erros e as estratégias.....	51

2.5.3. Erros interlinguais	52
2.5.4. Erros intralinguais	53
3. METODOLOGIA.....	54
4. ANÁLISE DE ERROS DE ESTUDANTES BRASILEIROS DE ESPANHOL	63
4.1. Erros lexicais	63
4.1.1. Uso de um significante Espanhol próximo	65
4.1.2. Formação não reconhecida em Espanhol	67
4.1.3. Estrangeirismos- empréstimos	68
4.1.4. Gêneros	69
4.1.5. Lexemas com semas comuns porém não adequados no contexto .	70
4.2. Erros gramaticais (morfológicos)	72
4.2.1. Paradigmas.....	74
4.2.2. Concordância	75
4.2.3. Valores e usos das categorias	77
4.3. Erros gráficos	84
4.3.1. Pontuação e a outros signos	85
4.3.2. Acentuação gráfica	86
4.3.3. Separação e união de palavras	88
4.3.4. Confusão de fonemas	89
4.3.5. Omissão de letras ou letras que sobram	89
4.3.6. Confusão de grafema para o mesmo fonema	90
4.3.7. Uso de maiúsculas	91
4.4. Fonte de erros: erros interlinguais e intralinguais	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

ANEXO I: Textos produzidos na 1ª, 2ª e 3ª coleta	103
ANEXO II: Respostas da sondagem e do questionário	115
ANEXO III: Lei no 1.161	129

CONVENÇÕES

Apresentamos abaixo as abreviaturas que o leitor encontrará nesse trabalho:

AC = Análise Contrastiva

AE = Análise de Erros

IL = Interlíngua

LE = Língua Estrangeira

LEs = Línguas Estrangeiras

L2 = Segunda língua

LM = Língua Materna

LA = Lingüística Aplicada

LC = Lingüística Contrastiva

LO = Língua Objeto

I (seguido de um número) = Informante

1ª C = primeira coleta

2ª C = segunda coleta

3ª C = terceira coleta

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Erros lexicais	71
Gráfico 2: erros lexicais de forma.....	71
Gráfico 3: erros lexicais de significado	72
Gráfico 4: Ocorrência em termos absolutos erros lexicais na 1ª, 2ª e 3ª coletas	72
Gráfico 5: Erros morfológicos	83
Gráfico 6: Erros morfológicos de paradigmas	83
Gráfico 7: Erros morfológicos de concordância	83
Gráfico 8: Erros morfológicos de valores e usos das categorias.....	84
Gráfico 9: Ocorrência em termos absolutos de erros morfológicos na 1ª, 2ª e 3ª coletas	84
Gráfico 10: Erros gráficos	92
Gráfico 11: Ocorrência em termos absolutos de erros gráficos nas 1ª, 2ª e 3ª coletas	92
Gráfico 12: Percentual geral de erros lexicais, gramaticais e gráficos	93
Gráfico 13: Percentual de erros e acertos	93
Gráfico 14: Total de erros interlinguais e intralinguais	95
Gráfico 15: Percentual de erros lexicais interlinguais e intralinguais	95
Gráfico 16: Percentual de erros gramaticais interlinguais e intralinguais	95
Gráfico 17: Percentual de erros gráficos interlinguais e intralinguais	96
Gráfico 18: Erros interlinguais na primeira e terceira coleta	96
Tabela 1: Erros lexicais	63
Tabela 2: Erros morfológicos	73
Tabela 3: Erros Gráficos	85

INTRODUÇÃO

O desejo de conhecer mais sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e de formar alunos mais proficientes; o crescente avanço no interesse e necessidade de estudar a língua espanhola em nosso país (haja vista a entrada em vigor da Lei nº 11.161 de cinco de agosto de 2005 que dispõe sobre o ensino da língua espanhola, tornando sua oferta obrigatória na rede de ensino); o advento do Mercosul, como também alguns questionamentos surgidos a partir da nossa experiência como professores de língua espanhola motivaram-nos a desenvolver esta pesquisa que tem como objeto central a aplicação do estudo de Interlíngua em brasileiros estudantes de Espanhol como Língua Estrangeira.

Diante dos significativos avanços que vem alcançando a Lingüística Aplicada (LA) no ensino de Línguas Estrangeiras (doravante LEs)¹ e da necessidade de mais estudos nesta área é que proponho esta pesquisa que tem o propósito de produzir conhecimentos que ajudem no processo de ensino/aprendizagem do Espanhol LE.

Para a produção de conhecimentos que iluminem os processos de ensinar/aprender LEs, é necessário que conheçamos as estratégias de aprendizagem e de comunicação utilizadas pelo aprendiz. Os erros, segundo Selinker (1992), são originados a partir desse comportamento estratégico do estudante. Em seu artigo, esse autor analisa certas classes de erros cometidos pelos aprendizes de uma segunda língua, considerando-os um subproduto da

¹ Ainda não há um consenso entre as diferenças básicas entre língua estrangeira e segunda língua, pois algumas vezes estes dois termos são usados como sinônimos. Nas pesquisas sobre aprendizagem de idiomas estes dois termos são diferenciados de acordo com o lugar onde se aprende. Denomina-se língua estrangeira se o processo é realizado fora do país da língua em questão (como é o caso do nosso trabalho), e segunda língua se o processo se dá no país onde se fala o idioma (é o caso de algumas comunidades espanholas como Galícia, Catalunha e País Vasco onde a criança cresce falando com os pais Galego, Catalão e Vasco, respectivamente e na escola estuda castelhano por algumas horas. O Espanhol neste caso é a segunda língua). No nosso trabalho aparecerão termos como língua meta, língua não nativa, segunda língua (L2), língua alvo, língua objeto (LO) como sinônimos de língua estrangeira.

tentativa, por parte do aprendiz, de se comunicar utilizando um discurso espontâneo sem um conhecimento adequado do sistema da língua meta. A esse discurso espontâneo Selinker (1992) chamou de interlíngua

No entanto, foi Corder (1967) um dos primeiros linguistas a destacar a importância dos erros para alunos, professores e pesquisadores pelas informações que proporcionam sobre o processo de aprendizagem de uma LE. Foi este pesquisador que mostrou a necessidade de analisar e identificar os erros no processo de aprendizagem de uma LE. Desde então, o estudo dos erros vem sendo o centro da investigação de muitos pesquisadores. Fernández (1997) focaliza o estudo da interlíngua e análise de erros do Espanhol como língua estrangeira, procurando levantar as dificuldades potenciais na aprendizagem desta língua a partir de quatro grupos de falantes de línguas maternas diferentes (Alemão, Japonês, Árabe e Francês) em um corpus de língua escrita. Em sua tese de doutorado, Esther Gutiérrez Quintana (2004) analisa os erros gramaticais cometidos por italianos estudantes de Espanhol objetivando descrever algumas características da interlíngua do citado grupo e concretamente, analisar os erros mais frequentes no processo de aprendizagem como também em que medida a interferência da LM pode causar erros.

A maior parte dos glotologistas está de acordo em afirmar que quanto maior é a distância entre a língua nativa e a língua meta, maiores serão as dificuldades no processo de aprendizagem (GARGALLO, 1993). Essa afirmação é questionável, uma vez que, na aprendizagem de uma língua que tem semelhança com a língua nativa entra o problema das interferências.

Freitas e Nobre (2004, p.37) examinam as semelhanças entre as línguas portuguesa e espanhola e afirmam que:

Português e Espanhol são línguas tipologicamente muito próximas. Suas origens históricas assentam-se em bases geográficas e etnográficas semelhantes, o que lhes confere o estatuto de línguas irmãs. Há estudos que chegam mesmo a estimar que as semelhanças entre elas são de 90%.

Português e espanhol são vistas como línguas irmãs já que são originadas de uma mesma família lingüística que têm como tronco comum, o Latim e, dentre as línguas românicas, estas duas línguas são as que mantêm maior afinidade entre si: a ordem das orações é altamente coincidente e 85% do vocabulário português tem cognatos em Espanhol (ALMEIDA FILHO, 1995).

O Espanhol é uma das línguas que mais despertam interesse em todo o mundo e principalmente no Brasil onde já é a segunda mais falada e estudada. Muitos crêem que ela seja “muito fácil” ou não a estudam porque “é uma língua igual ao Português”. Na prática, o que se percebe é que muitos brasileiros estudantes de Espanhol não conseguem atingir a língua meta, ou seja, muitos erros na interlíngua deste grupo de aprendizes fossilizam-se. Apesar destas constatações, escassos são os estudos nessa área.

Nosso objetivo específico, neste trabalho, é descrever algumas particularidades da interlíngua escrita de estudantes brasileiros de língua espanhola como língua estrangeira, apoiando-nos, para esse estudo, na Análise de Erros. A partir dele vamos: a) verificar os erros lexicais, morfológicos e gráficos mais comuns nos diferentes estágios de interlíngua; b) determinar qual é a principal fonte dos erros da interlíngua destes brasileiros estudantes de Espanhol; c) verificar a influência da língua portuguesa, como língua materna, no processo de aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira e d) observar quais erros lexicais, morfológicos e gráficos se fossilizam no processo de aprendizagem destes alunos.

Atualmente, sabe-se que o estudante não se utiliza como estratégia de aprendizagem, somente da transferência de estruturas da língua materna à língua meta (estratégia interlingual). Outras estratégias de aprendizagem também são responsáveis pelo aparecimento de erros na interlíngua dos aprendizes. Para Baralo (1999), durante esse processo de aprendizagem há uma tendência, por parte do aluno, a realizar generalizações e simplificações

(estratégias intralinguais) do sistema da língua meta. Apoiando-nos nessa afirmação, perguntamos:

- a) A proximidade estrutural entre o português e o espanhol ajuda o estudante no processo de aprendizagem da língua espanhola? Qual(is) estratégia(s) de aprendizagem é(são) mais utilizada(s) por ele?
- b) Que erros lexicais, gramaticais e gráficos são mais comuns no universo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol?

Procurando dar respostas a estes questionamentos, nosso trabalho se compõe de 4 capítulos centrais. No capítulo inicial intitulado “Breve estudo sobre o Audiolinguismo e a Abordagem Comunicativa - suas diferentes atitudes frente ao erro”, fazemos uma breve revisão histórica do Audiolinguismo e da Abordagem Comunicativa verificando as visões de erro dessas abordagens no processo da aprendizagem² das línguas não nativas.

No segundo capítulo, apresentamos um panorama geral dos diferentes modelos de análises surgidos no campo da Lingüística Aplicada: Análise Contrastiva e Análise de Erros como também da teoria da Interlíngua. Tratamos da questão sempre discutida: o conceito de erro, primeiro citando duas concepções opostas de erro no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, até chegar à nova concepção de erro e de sua tripla utilidade, segundo Corder. Apresentamos também considerações feitas por alguns pesquisadores sobre outro tema importante: a prática da correção. Além disso, ao escrever sobre a Interlíngua, apresentamos informações sobre os principais processos psicolingüísticos subjacentes ao comportamento interlingüístico e suas relações com a fossilização dos erros.

No terceiro capítulo intitulado “Aplicação da teoria ao corpus”, delineamos os procedimentos metodológicos utilizados na nossa pesquisa: detalhamos os tipos de

² Krashen, em 1985, faz uma distinção entre aprendizagem e aquisição. Aquisição é um processo inconsciente, idêntico em seus aspectos fundamentais ao processo que utilizam as crianças ao adquirir sua primeira língua. Aprendizagem é um processo consciente que tem como resultado o conhecimento sobre a linguagem. No nosso trabalho, aquisição e aprendizagem se referem ao processo de interiorização das regras da nova língua, portanto são utilizados como termos sinônimos.

instrumentos utilizados na coleta de dados; explicamos a função que cada um tem dentro da análise que realizamos; apresentamos o nosso critério de classificação dos erros, descrevemos o corpus coletado e fornecemos informações sobre os nossos informantes.

O quarto capítulo compreende a análise dos dados. Analisamos os tipos de erros (lexicais, morfológicos e gráficos) baseando-nos na taxonomia proposta por Fernández (1999), verificando se esses erros foram gerados por causas interlinguísticas ou intralinguísticas.

No final do nosso trabalho apresentamos os resultados da nossa pesquisa, quando discutimos algumas implicações pedagógicas relacionadas à aquisição do espanhol como língua estrangeira; fornecemos algumas sugestões para investigações futuras na Linguística Aplicada.

CAPÍTULO 1

BREVE ESTUDO SOBRE O AUDIOLINGUISMO E A ABORDAGEM COMUNICATIVA - SUAS DIFERENTES ATITUDES FRENTE AO ERRO

1.1. Métodos e abordagens no ensino de idiomas

Uma das características fundamentais do ensino contemporâneo de línguas estrangeiras é a diversidade de abordagens e métodos que buscam contribuir para a elaboração de programas e materiais que impliquem, por sua vez, em formas mais ou menos eficazes e eficientes de ensiná-las. Suas várias denominações, segundo Abadia (2000, p.7), são:

Gramática e tradução, tradicional, reformista, natural, conversacional, direto, ativo, audiolingual, situacional, audiovisual, de base estrutural, nocional-funcional, comunicativo, por tarefas, baseado na sugestopédia e sugestologia, do silêncio, de resposta física total, comunitário, etc. Cada um deles se aproxima ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira com orientações teóricas, conteúdos e procedimentos muito diferentes.³

Esses diferentes métodos e abordagens nos oferecem uma visão da evolução da didática e evidencia uma busca incessante de novas orientações metodológicas que conduzam a um processo de ensino/aprendizagem cada vez mais eficaz.

Desde uma perspectiva histórica, observa-se que todas essas abordagens e métodos estão relacionados à teoria vigente em cada época e suas evoluções e transformações estão relacionados com o tipo de competência lingüística que necessitam os alunos, com uma ênfase maior, ora no desenvolvimento da competência escrita, ora na competência lingüística oral.

³Todas as traduções foram feitas pela autora.

Texto original da tradução: De gramática y traducción, tradicional, reformista, natural, conversacional, directo, activo, audiolingual, situacional, audiovisual, de base estructural, nocional-funcional, comunicativo, por tareas, basado en la sugestopedia y sugestología, del silencio, de respuesta física total, comunitario, etc. Cada uno de ellos se acerca a la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera con orientaciones teóricas, contenidos y procedimientos muy diferentes.

Os termos “método” e “abordagem” freqüentemente se confundem e são utilizados como sinônimos. No entanto, dentro da história do ensino de línguas, o “método” foi concebido como um conjunto de regras baseado em alguns princípios teóricos determinados que, de modo sistemático, se aplicava na sala de aula e a “abordagem” é um modo particular de entender o ensino e a aprendizagem de uma língua, ou seja, refere-se aos princípios teóricos.

Nas décadas de 1980 e 1990, ocorreu uma mudança de perspectiva na didática de línguas estrangeiras, fato que provocou uma ruptura com o conceito tradicional e destacou o significado do processo de aprendizagem na tentativa de descobrir “como aprendemos” já que anteriormente se enfatizava o “como ensinamos”.

1.2. O Método Audiolingual

Quando os Estados Unidos entraram na Segunda Guerra Mundial, o governo precisou de pessoas que conhecessem o Alemão, o Francês, o Chinês, o Japonês ou outras línguas para que trabalhassem como intérpretes e tradutores. Era necessário, naquele momento, criar um programa especial para o ensino de línguas. O governo, então, pediu às universidades que desenvolvessem programas para o ensino de línguas estrangeiras destinados aos militares (AQUILINO SÁNCHEZ, 1993).

O objetivo dos programas do exército era que os alunos adquirissem um nível de conversação em uma variedade de línguas estrangeiras. Como esse não era o objetivo dos métodos que existiam, se fazia necessário a criação de uma nova abordagem. Alguns lingüistas como Leonard Bloomfield, já havia desenvolvido um programa de formação específica para que lingüistas e antropólogos aprendessem a língua dos índios americanos e outras línguas que estavam estudando.

Este programa de formação do exército durou dois anos e chamou muito a atenção da imprensa e da comunidade acadêmica, e durante algum tempo discutiu-se a possibilidade de usá-lo nos programas de idiomas. Após a II Guerra Mundial, as pessoas procuraram cada vez mais estudar Inglês. Esses fatores contribuíram para o desenvolvimento da abordagem americana destinada ao ensino do Inglês; e assim surgiu o Método Audiolingual no final dos anos cinquenta.

Nesse método o professor exerce um papel fundamental, pois o sucesso na aprendizagem do aluno depende dele. Ele modela a língua alvo, controla o ritmo da aprendizagem, comprova e corrige a atuação dos alunos. Os alunos escutam, repetem as estruturas corretas e respondem. Essa resposta tem que ser imediata e correta. Os erros não são de maneira nenhuma admitidos, pois são empecilhos à aprendizagem e o professor tem a obrigação de corrigi-los sempre e no mesmo momento que aparecem.

A língua estrangeira era ensinada com auxílio de gravadores e fitas magnéticas, dando-se ênfase na pronúncia e na construção formal através de exercícios intensivos de repetição oral e das estruturas básicas da oração. Defendia-se a prática da habilidade auditiva em primeiro lugar e depois o ensino da pronúncia, seguido da fala, leitura e escrita.

O modelo de Richards e Rodgers (1998, p.35) é referência para a análise dos três elementos deste método: abordagem, planejamento e procedimentos.

A B O R D A G E M	TEORIA LINGÜÍSTICA: a teoria sobre a natureza da língua subjacente ao audiolinguismo é a lingüística estrutural de Bloomfield. A língua é formada por estruturas e nelas estudamos a fonologia, a morfologia e a sintaxe. O objeto de análise é a língua oral, não a escrita.
	TEORIA DE APRENDIZAGEM: Aprender uma língua é a formação de um hábito lingüístico através da repetição.
P L A N E J A M E N T O	OBJETIVOS: desenvolvimento da habilidade oral e compreensão auditiva. Considera-se a habilidade oral equivalente a uma pronúncia e uma gramática correta.
	MODELO DE PROGRAMA: O ponto de partida é um programa lingüístico que contém: fonologia, morfologia e sintaxe da língua. Estes pontos podem derivar em parte, da análise contrastiva da língua materna e a língua meta.
	TIPOS DE ATIVIDADE: as situações comunicativas são repetidas e memorizadas.
	PAPEL DO ALUNO: responde a estímulos. Não participa das decisões sobre a sua aprendizagem e nem sempre entende o significado do que repete.
	PAPEL DO PROFESSOR: É quem modela a língua, corrige e controla os passos da aprendizagem. Deve variar as atividades para manter a atenção dos alunos.
	PAPEL DOS MATERIAIS: O material é variado e serve para o docente desenvolver no estudante o domínio da língua. O gravador é de grande utilidade principalmente se o docente não é falante da língua nativa que ensina, porque proporciona modelos de diálogos com uma correta pronúncia.
P R O C E D I M E N T O S	TÉCNICAS DE AULA: durante a aula é recomendável o uso da língua meta. Tanto a tradução como o uso da língua materna do estudante são desaconselhados. Os diálogos são memorizados pouco a pouco através da repetição em voz alta. O vocabulário é estudado sempre dentro de um contexto. A correção dos erros gramaticais ou de pronúncia é direta e imediata.

modelo proposto por Richards e Rodgers (1998)

As críticas a este método foram feitas por alguns de seus seguidores que na prática não obtinham um resultado satisfatório, pois o que era ensinado em sala de aula era difícil de ser aplicado em situações concretas de comunicação real fora dela. Chomsky (1965 apud ABADÍA, 2000, p. 74), com sua teoria de gramática gerativista criticou o behaviorismo e fundamentou uma crítica teórica ao Método Audiolingual já que, para ele, “as propriedades fundamentais da língua derivam de aspectos inatos da mente e da maneira pela qual os seres

humanos processam experiências através da língua.”⁴ Como consequência, começa a rejeição ao modelo behaviorista de aquisição de línguas: estímulo – resposta – reforço, já que nele se exclui o potencial cognitivo do aprendiz.

1.3. O Ensino Comunicativo da Língua

Depois das críticas feitas ao método Audiolingual e a outros desenvolvidos antes dele e com a crescente necessidade de ensinar línguas em todos os países do mundo, principalmente nos da Europa, onde a educação era uma das principais áreas de atividade, percebeu-se a necessidade de desenvolver métodos alternativos para o ensino de idiomas, pois os métodos até então não resolviam muitas das dificuldades que existiam (e que seguem existindo) na aprendizagem. Os alunos ficavam desmotivados porque não eram capazes de falar nem de compreender a língua que adquiriam, assim como de superar seus erros.

Nesse contexto foram surgindo algumas propostas metodológicas baseadas em abordagens mais racionais e cognitivas, nas quais a linguagem passa a ser vista como uma atividade mental.

De acordo com Abadia (2000, p.102), “o conceito metodológico do Ensino Comunicativo deve ser aberto e flexível, porque as situações em que se desenvolve o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, os modos como se aprende, as expectativas, os condicionamentos, etc., são muito diferentes.”⁵ Esta abordagem parte de diferentes teorias que vêem a língua como um instrumento de comunicação e deve ser usada em situações comunicativas da vida cotidiana. Busca-se um equilíbrio entre a exatidão gramatical e a eficiência comunicativa.

⁴ Texto original em espanhol: Las propiedades fundamentales de la lengua derivan de aspectos innatos de la mente y de la manera por la cual los seres humanos procesamos experiencias a través de la lengua.

⁵ Texto original em espanhol: El concepto metodológico de la Enseñanza Comunicativa ha de ser abierto y flexible, porque las situaciones en las que se desarrolla la enseñanza/ el aprendizaje de una lengua extranjera, los modos de aprender, las expectativas, los condicionantes, etc., son muy diferentes.

Nessa abordagem, o erro já não é considerado um elemento negativo no processo da aprendizagem, é um sintoma de progresso. O professor deverá ter sensibilidade para perceber e utilizar a técnica ou estratégia mais adequada para a correção deste erro, a fim de que o estudante não se iniba com ela.

O modelo de Richard e Rodgers (1998, p.35) analisa os três elementos deste método: abordagem, planejamento e procedimentos.

A B O R D A G E M	CONCEITO DE LÍNGUA: É um instrumento de comunicação. O conhecimento da língua de outro país permite a compreensão de uma nova realidade, o intercâmbio e inclusive a integração.
	CONCEITO DE APRENDIZAGEM: A aprendizagem tem que ser significativa, isto é, com significado para o aluno: que desperte o seu interesse, que possa relacioná-la com sua experiência e inseri-la no seu processo de conhecimento e ação.
P L A N E J A M E N T O	OBJETIVOS: O estudante deve alcançar a competência comunicativa na língua estrangeira ou a capacidade de atuar lingüisticamente de forma adequada (tanto na forma oral como na escrita) nas diferentes situações de comunicação.
	MODELO DE PROGRAMA: Atividades comunicativas (de compreensão e expressão oral e escrita); conteúdos elaborados a partir de aspectos socioculturais, recursos lingüísticos, estratégias e atitudes. Sempre se leva em conta os níveis de competência e necessidades do aluno.
	TIPOS DE ATIVIDADES: Atividades de comparação, busca de elementos, diálogos, debates, simulações, etc.
	PAPEL DO ALUNO: é o centro do processo didático. Desempenha um papel ativo. O objetivo final seria conseguir um aprendiz autônomo capaz de aprender em qualquer circunstância e lugar.
	PAPEL DO PROFESSOR: Seu papel também é ativo, mas deixa de ser a enciclopédia, o controlador. Passa a ser a pessoa que está atenta às necessidades do aluno, que motiva, ajuda, e observa o processo de aprendizagem.
	PAPEL DOS MATERIAIS: Os manuais normalmente são abertos, podendo o professor acrescentar materiais complementares (ou criados pelo professor). O centro das atividades são os chamados materiais autênticos.

P R O C E D I M E N T O S	TÉCNICAS DE AULA: A aprendizagem se dá por meio de diálogos. É muito importante a aplicação nocional-funcional, um programa para fixar as categorias nocionais (conceitos expressos através da língua, como por exemplo, tempo, quantidade, etc.) e as categorias funcionais (de natureza pragmática, a função correspondente ao que se faz com a língua, às intenções do falante no uso da mesma; são funções comunicativas, por exemplo, apresentar-se, oferecer algo, afirmar, pedir, etc.).
---	--

modelo proposto por Richards e Rodgers (1998)

Depois do entusiasmo inicial, esta abordagem sofreu algumas críticas. Surgiram questionamentos tais como: a Abordagem Comunicativa podia ser aplicada em todos os níveis de ensino e a estudantes de todas as idades? É adequada a professores não nativos?

O fato de a Abordagem Comunicativa estar centrada predominantemente no ensino da língua oral também foi um foco de críticas, pois, na comunicação real estão integradas as quatro habilidades: escutamos, falamos, lemos e escrevemos. Fala-se então da necessidade de criar espaços de comunicação real dentro da aula. A partir desses questionamentos é que surge o Ensino Mediante Tarefas.

1.4. O Ensino Comunicativo Mediante Tarefas

Esse método nasce na década de oitenta e busca, principalmente, a comunicação real em sala de aula pelo fato de que pessoas que aprendem uma língua estrangeira nem sempre podem usá-la em uma situação autêntica. No Ensino por Tarefas organiza-se um trabalho na sala, não dramatizando uma situação fictícia, mas uma atuação onde há o intercâmbio comunicativo. Essa é a mudança mais significativa para o ensino de línguas estrangeiras: o ensino e a aprendizagem a partir da realidade de sala.

Existem diferentes versões do Ensino Mediante Tarefas, ou seja, há três formas diferentes para se trabalhar e que se relacionam com a dinâmica de trabalho e o envolvimento

dos estudantes: as Tarefas, os Projetos e a Simulação. No primeiro caso cada unidade está organizada visando uma Tarefa final, por exemplo, elaborar um roteiro de viagem ou fazer um livro de receitas; encontramos diferentes tarefas prévias onde se trabalham os elementos necessários para a elaboração da tarefa final. Trabalha-se com diferentes materiais: manuais, fitas cassetes, vídeos, materiais autênticos, etc. É a versão do Enfoque por Tarefas mais utilizada, atualmente, no ensino de línguas estrangeiras. O Projeto é amplo e estrutura todo o curso. A Tarefa é mais simples, tem conteúdos mais reduzidos e tempo dedicado ao objetivo final é menor. No desenvolvimento de um Projeto, a Internet é uma excelente ferramenta de trabalho, já que permite o uso de materiais autênticos na língua. A Simulação é uma técnica de trabalho que envolve uma série de tarefas comunicativas em cadeia, de forma que se trabalham diferentes habilidades.

No Ensino Mediante Tarefas a principal ferramenta de trabalho é a negociação com o aprendiz. O estudante escolhe o que quer aprender e a tarefa a realizar.

Nesta abordagem, tem-se a mesma visão de erro da Abordagem comunicativa, ou seja, o erro é um elemento inevitável e até necessário na aprendizagem de segundas línguas.

Voltaremos a fazer uso do modelo de Richards e Rodgers (1998, p.35) analisando o que mudou ou foi acrescentado nos três elementos deste método: abordagem, planejamento e procedimentos.

A B O R D A G E M	CONCEITO DE LÍNGUA: É um instrumento de comunicação. O conhecimento da língua de outro país permite a compreensão de uma nova realidade, o intercâmbio e inclusive a integração.
	CONCEITO DE APRENDIZAGEM: A aprendizagem “significativa” se consegue mediante tarefas, isto é, mediante atividades centradas em objetivos ou produtos finais. Assim se conclui que aprender uma língua é poder usá-la em diferentes situações.

P L A N E J A M E N T O	OBJETIVOS: O estudante deve alcançar a competência comunicativa na língua estrangeira ou a capacidade de atuar linguisticamente de forma adequada (tanto na forma oral como na escrita) nas diferentes situações de comunicação.
	MODELO DE PROGRAMA: Atividades comunicativas (de compreensão e expressão oral e escrita); conteúdos elaborados a partir de aspectos socioculturais, recursos lingüísticos, estratégias e atitudes. Sempre se leva em conta os níveis de competência e necessidades do aluno.
	TIPOS DE ATIVIDADES: As atividades se denominam “tarefas”: tarefas, simulações e projetos.
	PAPEL DO ALUNO: é o centro do processo didático. Desempenha um papel ativo. O objetivo final seria conseguir um aprendiz autônomo capaz de aprender em qualquer circunstância e lugar.
	PAPEL DO PROFESSOR: Seu papel também é ativo, mas deixa de ser a enciclopédia, o controlador. Passa a ser a pessoa que está atenta às necessidades do aluno, que motiva, ajuda, e observa o processo de aprendizagem. Em alguns casos o professor cria suas próprias unidades didáticas.
	PAPEL DOS MATERIAIS: Os manuais normalmente são abertos, podendo o professor acrescentar materiais complementares (ou criados pelo professor). O centro das atividades são os chamados materiais autênticos. A noção de tarefa sistematiza muito os materiais: estrutura o planejamento das aulas.
P R O C E D I M E N T O S	TÉCNICAS DE AULA: A aprendizagem se dá por meio de diálogos. Os manuais de Espanhol de Língua Estrangeira contam com muitos materiais: livro do aluno, material auditivo, livro de trabalho, resumo gramatical, etc.

modelo proposto por Richards e Rodgers (1998)

Como já foi comentado, existem muitos outros métodos e abordagens que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira que não foram estudados nesta pesquisa, pois o nosso objetivo é um estudo breve do Audiolingualismo e da Abordagem comunicativa e suas diferentes atitudes frente ao erro, pois é esse método e essa abordagem que estão mais relacionados com os modelos de análise da Lingüística Contrastiva (Análise Contrastiva e Análise de Erros).

CAPÍTULO 2

EM DIREÇÃO A UM MODELO DE ANÁLISE DE INTERLÍNGUA

2.1. A Lingüística Aplicada e a Lingüística Contrastiva

Desde os fins do sec. XIX, com os primeiros estudos em Lingüística Aplicada, surge a necessidade de se definir Lingüística Aplicada e até hoje há uma dificuldade em encontrar uma definição satisfatória. Moita Lopes (1996, p. 22/23) a define

Como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativa.

Para Gargallo (1993, p. 21), “a Lingüística Aplicada (doravante LA) é uma disciplina científica que se apóia nos conhecimentos teóricos que sobre a língua oferece a Lingüística Teórica, e seu objetivo principal é a resolução dos problemas lingüísticos que gera o uso da linguagem em uma comunidade lingüística.”⁶ A Lingüística Aplicada foi reconhecida como disciplina independente pela Universidade de Michigan, em 1946. Alguns fatos contribuíram para a sua constituição como disciplina científica, entre eles, a criação, em 1948, da revista *Language Learning* (LL), depois da aparição da *International Review of Applied Linguistics* (IRAL) e a fundação, em 1964 da *Asociation Internationale de Linguistique Appliquée*, que atualmente conta com vinte filiais ao redor do mundo (GARGALLO, 1993).

Os estudos científicos sobre o processo de aprendizagem de segundas línguas em LA, desenvolveram-se a partir dos anos 40 e se cristalizaram em vários modelos que se agrupam sob o termo Lingüística Contrastiva (Análise Contrastiva, Análise de Erros e Teoria

6

Texto original da tradução: La Lingüística Aplicada (LA) es una disciplina científica que se apoya en los conocimientos teóricos que sobre el lenguaje ofrece la lingüística teórica, y su objetivo principal es la resolución de los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad lingüística.

da Interlíngua) que desde que surgiu conta com grande tradição nos Estados Unidos, na Europa Central e na antiga Europa do Leste. No mundo hispânico poucos trabalhos foram realizados, ou seja, não existe uma tradição lingüística neste campo das ciências, porém não se pode ignorar a existência de várias teses de doutorado e artigos publicados em revistas especializadas.

Inicialmente, a LA centrou-se na resolução de problemas relacionados com o ensino da língua materna ou de outras línguas. Essa identificação com o ensino/aprendizagem de línguas se deve à tradição britânica. Corder (1973) apresenta a LA como sinônimo de estudo científico dos princípios e da prática do ensino/aprendizagem de LE (CELANI, 1992). Atualmente, a interdisciplinaridade com a Psicolingüística, a Etnografia e a Sociolingüística constitui seu fundamento e razão de ser. Essa interdisciplinaridade que a LA propaga levou Lobato e Marin (apud GARGALLO, 1993, p. 23)

(...) a falar do que *chamam caminhos velhos e novos* da Lingüística Aplicada. Estes *caminhos velhos* são os do ensino de língua, a tradução e a interpretação; quanto aos *caminhos novos*, podemos falar da detecção e correção de anomalias no uso da língua causadas por algum tipo de patologia, do desenvolvimento e de sistemas de detecção de erros no campo da informática, da correção de textos, da tradução por computador e da análise e síntese de fala.⁷ (apud GARGALLO, 1993, p. 23)

Apesar do interesse da LA por diversos temas, a aprendizagem e ensino de uma segunda língua, é sua área de estudo mais difundida.

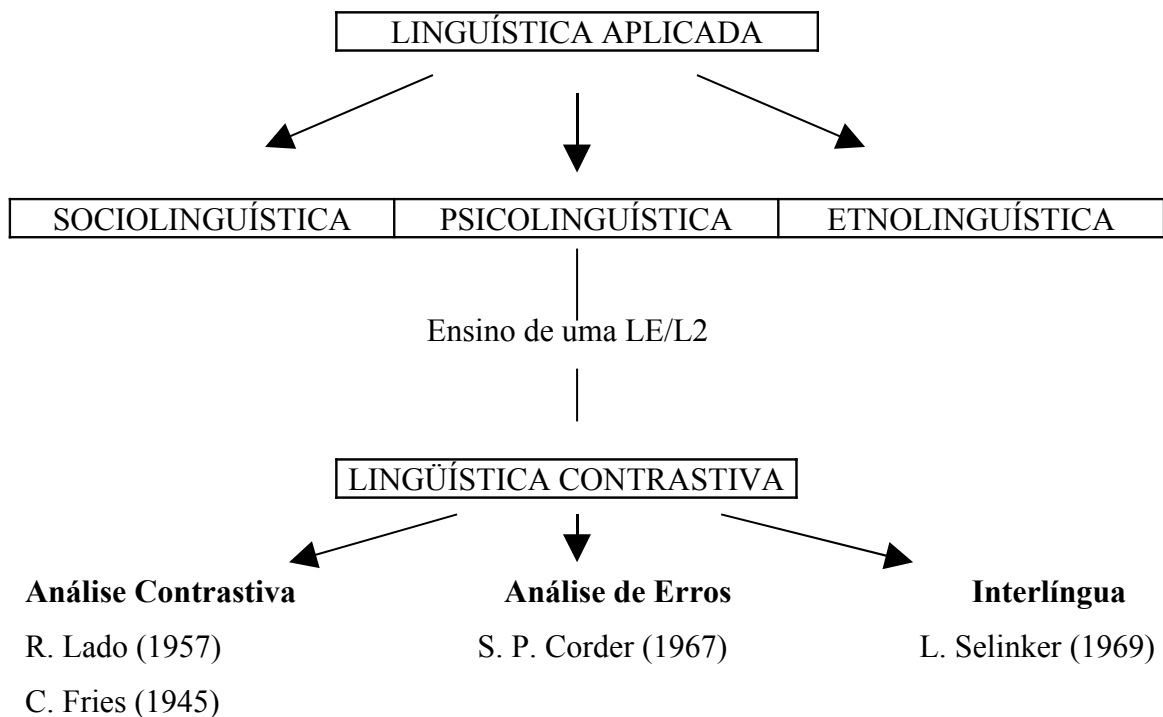
A aprendizagem de uma língua estrangeira implica em uma situação de contato entre a língua materna do aluno e a língua que está aprendendo. A chamada Lingüística Contrastiva (doravante LC) se interessa pelos efeitos que as diferenças existentes entre a estrutura da língua materna e da língua estrangeira produzem na aprendizagem da língua meta e aqui entra em jogo o aspecto interdisciplinar lingüístico-psicológico da Lingüística Aplicada. Seu objetivo, na época do audiolinguismo (primórdios da LA) é uma gramática

⁷Texto original da tradução: (...)hablar de lo que llaman *camino viejos y nuevos* de la Lingüística Aplicada. Estos *camino viejos* son los de la enseñanza de la lengua, la traducción y la interpretación; en cuanto a los *camino nuevos*, podemos hablar de la detección y corrección de anomalías en el uso de la lengua causados por algún tipo de patología, del desarrollo de sistemas de detección de errores en el campo informático, de la corrección y tratamiento de textos, de la traducción por ordenador y del análisis y síntesis de habla.

contrastiva que reúna, sob uma forma única, as gramáticas descritivas de duas línguas, ao mesmo tempo em que determinam as estruturas nas quais os alunos terão dificuldades de aprendizagem.

A LC vem desenvolvendo pesquisas importantes sobre o processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Estas investigações são feitas a partir de três modelos de análise, que se cristalizaram e que por suas diferenças devem ser estudadas separadamente: Análise Contrastiva (doravante AC), Análise de Erros (doravante AE) e Interlíngua (doravante IL). Cada um desses modelos apresenta diferenças quanto aos princípios metodológicos em que se baseia, no corpus de dados que emprega, nos resultados e nas conseqüências didáticas. A passagem de um modelo a outro não supõe um abandono dos pressupostos teóricos dos modelos anteriores e sim uma evolução e superação destes num esforço científico comum.

Este quadro, proposto por Gargallo (1993, p. 22) resume parte do que foi dito nesse primeiro momento; outras informações serão detalhadas ao longo deste texto.



2.2. Análise Contrastiva (AC)

A preocupação didática com os erros⁸ na aprendizagem sempre existiu e continua existindo. Professores e pesquisadores deste tema sempre elaboraram listas de erros que eram comuns na linguagem oral e escrita de seus alunos, apoiados, normalmente, no contraste entre a língua materna e a língua estudada. A Análise Contrastiva nasceu a partir dessa preocupação didática com o erro e tinha como objetivo ser a grande inovação no ensino de línguas. Os estudiosos pensavam que seria uma corrente lingüística revolucionária porque estavam criando um método que procuraria evitar todos os erros cometidos pelos alunos ao estudarem uma língua estrangeira. Seus principais representantes (entre outros) foram C. Fries (1945), Weinreich (1953) e R. Lado (1957). Este último sintetizou as idéias já existentes sobre este método e desenvolveu uma metodologia para a AC.

A hipótese que fundamenta esse modelo de análise é a de que todos os erros podem ser prognosticados, ou seja, pré-determinados, se identificamos as diferenças léxicas, fonéticas, morfológicas e sintáticas que existem entre a língua meta e a língua materna do aprendiz.

Nas inúmeras discussões sobre a validade da hipótese da AC, surgiram duas versões para esse modelo de análise; uma inicial denominada forte, a priori ou preditiva e outra posterior denominada fraca, a posteriori, explicativa ou moderada.

Para os teóricos da versão a priori da Análise Contrastiva, a primeira e única causa das dificuldades e dos erros na aprendizagem de uma língua estrangeira era a transferência das estruturas da língua materna à língua que se estava aprendendo. Partia-se do princípio de que a facilidade ou a dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua (L2) resultariam da semelhança ou diferença entre a Língua Materna (doravante LM) e a língua estrangeira (LE), ou seja, a aprendizagem de uma língua estrangeira seria tanto mais fácil quanto mais

⁸ Veremos que o conceito de erro muda de acordo com as pesquisas realizadas, até 1967 o erro foi visto como um elemento intolerável e que devia ser evitado. Em 1967, iniciou-se uma nova etapa e os erros passaram a ser positivos e uma evidência de que o processo de aprendizagem está acontecendo.

semelhantes estas fossem da LM e tanto mais difícil quanto mais diferente fosse da Língua Materna. Essa transferência seria negativa (também chamada interferência) quando as estruturas comparadas (língua estrangeira e a língua meta) fossem diferentes e seria positiva (ou de facilitação) quando as estruturas comparadas se parecem entre si. Assim segundo Baralo (1999, p. 36) os pesquisadores da Análise Contrastiva:

Partindo de um propósito didático, pretendem prever que estruturas seriam problemáticas e levariam à produção do erro. Os pesquisadores da Análise Contrastiva têm como base dois pressupostos básicos: que a aprendizagem se produz por uma transferência de hábitos da língua materna à língua estrangeira e que a transferência será positiva em todos os casos em que coincidam as estruturas da língua materna com as da língua que se aprende, entretanto será negativa se há diferenças entre os sistemas.⁹

Para Carl James

O X da questão da hipótese da Análise Contrastiva é que elementos que são ‘similares’ na língua materna (L1) e na língua estrangeira (FL) serão mais fáceis de aprender do que aqueles que são diferentes: no primeiro caso, os aprendizes se beneficiam da transferência positiva da língua-mãe, no segundo eles são atrapalhados pela transferência negativa ou **interferência**. (1998, p. 180)¹⁰

Do ponto de vista lingüístico, a AC se apóia nas descrições formais e segue segundo Fernández (1997, p. 15) os seguintes passos: “a) descrição formal dos idiomas em questão, b) seleção das áreas que vão ser comparadas, c) comparação das diferenças e semelhanças, d) predição dos possíveis erros.”¹¹

Wardhaugh (1992, p. 43) afirma que “a versão forte parece ser impraticável e pouco realista, ainda que seja a que dizem utilizar os que realizam análise contrastiva como base para o seu trabalho,”¹² porque buscava-se somente nas comparações das gramáticas da

⁹Texto original da tradução: Partiendo de un propósito didáctico, pretenden prever qué estructuras serían muy fáciles de adquirir por los alumnos y qué estructuras problemáticas y llevarían a la producción del error. Los investigadores del Análisis Contrastivo dan por hecho dos supuestos básicos: que el aprendizaje se produce por una **transferencia de hábitos** de la LM a la LE y que la transferencia será **positiva** en todos los casos en que coincidan las estructuras de la LM con las de la lengua que se aprende, mientras será **negativa** si hay diferencias entre los dos sistemas.

¹⁰Texto original da tradução: The crux of the CA hypothesis is that elements that are ‘similar’ in the L1 and the FL will be easier to learn than those that are different: in the first case, the learners benefit from positive. L1 transfer, in the second they are encumbered by negative transfer or **interference**.

¹¹ Texto original em espanhol: a) descripción formal de los idiomas en cuestión, b) selección de las áreas que van a ser comparadas, c) comparación de las diferencias y semejanzas, d) predicción de los posibles errores.

¹² Texto original da tradução: La versión fuerte parece ser impracticable y poco realista, aunque es la que dicen utilizar los que realizan análisis contrastivo como base para su trabajo.

LE e da LM e não comparavam as predições feitas com a produção real (oral e escrita) dos aprendizes. Este lingüista propôs então, a segunda versão, denominada anteriormente, fraca. Nessa nova versão o contraste entre os dois sistemas partia da produção lingüística dos alunos. No entanto, apesar da segunda versão ser mais operativa que a primeira, ela também partia do princípio de que a língua materna do aprendiz afetava a aprendizagem da língua estrangeira de modo positivo ou negativo. Ainda segundo Wardhaugh (1992, p.45-46)

A versão fraca unicamente exige do lingüista que utilize o melhor conhecimento lingüístico de que dispunha para dar conta das dificuldades que se observem na aprendizagem de línguas segundas. Não exige, como exige a versão forte, a predição de ditas dificuldades, nem daquilo que não vá gerar dificuldades. A versão fraca nos conduz em direção a um método que exige menos da teoria contrastiva que a forte. Parte da evidencia que proporciona a interferência lingüística e utiliza tal evidência para explicar as semelhanças e diferenças entre os sistemas.¹³

Do ponto de vista psicolingüístico, este modelo de análise se fundamenta no behaviorismo, teoria que explica os fenômenos lingüísticos através do processo de estímulo resposta. Nele a aprendizagem de uma língua estrangeira, como a de qualquer outra habilidade, é vista como a formação de um hábito. Afirmar-se que “um velho hábito (o da língua nativa) facilita a formação de novos hábitos (os da língua meta) dependendo das semelhanças e diferenças entre os velhos hábitos e os novos”¹⁴(GARGALLO, 1993, p.35).

Metodologicamente, na Análise Contrastiva, o erro é visto como um desvio da norma da língua meta; é um elemento intolerável, pois, pode gerar hábitos incorretos. Conseqüentemente, essa corrente lingüística propõe uma aprendizagem sem erros. Esse objetivo será alcançado através da repetição de estruturas até que se tornem um hábito automático. E assim surgiu, nos anos sessenta, o método audiolingual na aprendizagem de línguas estrangeiras. Aqueles que desejam aprender uma língua estrangeira, a partir deste

¹³Texto original em espanhol: La versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el menor conocimiento lingüístico de que dispunga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de lenguas segundas. No exige, como lo hace la versión fuerte, la predicción de dichas dificultades, ni tampoco de aquello que no supone dificultad alguna. La versión débil nos conduce hacia un método que exige menos a la teoría contrastiva que la fuerte. Parte de la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y utiliza tal evidencia para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas.

¹⁴Texto da tradução espanhola: Un hábito viejo (el de la lengua nativa) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta) dependiendo de las similitudes y diferencias entre los viejos hábitos y los nuevos.

método, devem passar muitas horas escutando e repetindo estruturas novas da língua meta, para conseguir criar um novo hábito lingüístico.

O objetivo principal da Análise Contrastiva é fazer uma gramática contrastiva com a finalidade de graduar as dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira e mostrar as possíveis interferências que a língua materna do estudante pode gerar nesse novo processo.

2.2.1. Críticas à Análise Contrastiva

Nos anos setenta, a AC sofreu muitas críticas. Perdeu sua credibilidade principalmente porque as pesquisas de Dulay e Burt (1972; 1974 apud GARGALLO, 1993), Dulay, Burt e Krashen (1992 apud GARGALLO, 1993) negam a hipótese de que a LM fosse o único fator de interferência quando comprovaram em pesquisas, utilizando o contraste Espanhol LE e Inglês LM, que a porcentagem de erros devido a esse fenômeno era muito baixa. Portanto não era a única fonte de produção de erros. Outras críticas relevantes a esse modelo de análise foram:

a) o fato de que esse método se limitava somente à comparação formal das estruturas, sem levar em consideração a função comunicativa nem os contextos e registros em que essas aconteciam;

b) os métodos de ensino que se apoiavam nessa hipótese não conseguiam evitar os erros na aprendizagem de uma língua estrangeira e

c) O trabalho de Chomsky contra a base teórica do modelo de AC. Para ele a língua não se reduz a um processo de estímulo externo, pois existe uma faculdade da linguagem (DURÃO, 2004).

Assim, apesar das críticas recebidas, a Análise Contrastiva foi a base fundamental para o aparecimento da Análise de Erros e dos atuais estudos da Interlíngua. Todos os teóricos

e pesquisadores desses dois outros modelos de análise reconhecem a contribuição dos postulados iniciais propostos por C. Fries e R. Lado.

Apesar das fortes críticas, não se pode negar a contribuição dada pela Análise Contrastiva ao ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Durão (2004, p. 16) esse modelo de análise

(...)contribuiu de forma inegável para o desenvolvimento das pesquisas sobre os universais da linguagem, para o estudo das variações diacrônicas e dialetais, para o estudo da aquisição da linguagem, bem como para o campo da tradução, além de propiciar uma base para o desenvolvimento de materiais eficazes para o ensino de línguas, motivo pelo qual reaparece, mesmo que modificado, no modelo de Análise de Erros e, posteriormente, no modelo de Interlíngua.

2.2.2. A lingüística Contrastiva nos dias atuais

O lingüista polonês J. Fisiak (apud GARGALLO, 1993), através de suas pesquisas vem mostrando que a Lingüística Contrastiva continua tendo popularidade. O interesse pelos estudos contrastivos são vistos no crescente número de publicações periódicas e de monografias, em realizações regulares de congressos e encontros onde são apresentados trabalhos dentro dessa linha, etc.

Quando se trata de línguas que têm proximidade tipológica como Português/Espanhol pesquisadores como Schmitz (apud FERREIRA, 1995) desconsideram as críticas à Análise Contrastiva e defendem que esse contraste entre as duas línguas pode ser útil, não no pensamento behaviorista de prever todos os erros como decorrentes da interferência da língua materna, mas com o objetivo de conscientizar os aprendizes da existência de diferenças entre as duas línguas e oferecer subsídios para que o professor elabore ou complemente o seu material didático.

Eres Fernández (2004) afirma que grande parte dos professores utiliza os princípios da Lingüística Contrastiva quando reconhecem que determinados conhecimentos

da língua materna facilitam na aprendizagem da língua estrangeira e que a comparação se torna inevitável. Diz que o aluno também compara a língua não nativa com sua língua materna. Ele busca no seu repertório de regras da LM (gramaticais, fonéticos, morfossintático, etc.) um correspondente às novas regras da LE que aprende. Para essa autora a AC é importante nos dias atuais porque suas contribuições são usadas ainda que inconscientemente. Através de um quadro proposto por Gargallo (1993, p. 73) apresentamos um resumo das principais características da AC.

ANÁLISE CONTRASTIVA
Cronologia: 1945 – 1967 Precusores: C. Fries, R. Lado Fundamento: comparação sistemática e sincrônica de dois sistemas lingüísticos – o da língua nativa e o da língua meta – determina diferenças e semelhanças entre ambas para determinar as áreas de dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira. Conceitos: Interferência: fenômeno lingüístico pelo qual uma característica fonética, morfológica, sintática ou léxica da língua materna aparecerá na estrutura da língua usada pelo estudante no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Erro: é negativo e deve ser evitado. Metodologia: descrição estrutural da língua materna e da língua estrangeira estudada, elaboração de uma lista de estruturas equivalentes, estabelecimento de uma hierarquia de dificuldades, predição e descrição das dificuldades na aprendizagem, elaboração de material. Ensino: método de tradução, método audiolingual. Valorização: início de uma linha de investigação em Lingüística Aplicada centrado no aluno e no seu processo de aprendizagem; é a base da Análise de Erros e permite chegar até os estudos atuais de Interlíngua.

2.3. Análise de Erros (AE)

No final dos anos sessenta, depois das críticas feitas por muitos teóricos à Análise Contrastiva, surge uma nova linha de pesquisa inspirada na sintaxe gerativa de N. Chomsky que questionava o behaviorismo psicológico (base da Análise Contrastiva) e a teoria de aquisição de uma língua proposta por Skinner. Esse novo modelo de análise se denomina Análise de Erros.

Este novo modelo de investigação aparece como elo entre a Análise Contrastiva e a Interlíngua. S. Pit Corder, em seu artigo *the significance of learners errors*, nos dá uma importante contribuição, a diferença entre “erro” e “lapso”. Segundo seus estudos, determinadas falhas na competência do aprendiz passam a ser categorizados como erros aleatórios de desempenho. Esses erros seriam oriundos de lapsos de memória, do cansaço físico ou de um estado constrangedor. Esse pesquisador sugere que esses erros devem ser desconsiderados na análise da interlíngua de um aprendiz de uma língua estrangeira. Só se devem considerar os erros sistemáticos, pois somente esses são capazes de fornecer dados confiáveis sobre o processo de aprendizagem ou aquisição de uma língua estrangeira. Estes erros são vistos como elementos valiosos para o aluno, para o professor e principalmente para os pesquisadores, pelas informações que proporcionam sobre o processo de aprendizagem, pois reflete o que Corder (1992, p.37-38) denomina de *competência transitória*.

Os erros dos alunos, portanto nos proporcionam evidencia do sistema da língua que estão utilizando (isto é, que aprenderam) em um momento específico do curso (e devemos insistir no fato de que estão utilizando algum sistema, ainda que não seja o correto) e são importantes em três níveis diferentes. Em primeiro lugar para o professor, pois lhe dizem, se começa uma análise sistemática, quanto evoluiu o aluno em direção a seu objetivo e, conseqüentemente, o que falta para aprender. Segundo, proporcionam ao pesquisador evidencias de como se adquire ou se aprende uma língua, quais estratégias ou procedimentos está empregando o aluno no seu descobrimento da citada língua. Terceiro (e num sentido é o aspecto mais importante) são indispensáveis para o próprio aluno, pelo fato de que podemos considerar que cometer erros é um mecanismo que este utiliza para aprender. Cometer erros é, pois, uma estratégia utilizada tanto por crianças que adquirem sua língua materna como pelos indivíduos que aprendem uma segunda língua.¹⁵

¹⁵Texto original da tradução: Los errores de los alumnos, por tanto, nos proporcionan evidencias del sistema de la lengua que están utilizando (es decir, que han aprendido) en un momento específico del curso (y debemos insistir en que están utilizando algún sistema, aunque no sea aún el correcto) y son importantes a tres niveles diferentes. En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquire o se aprende una segunda lengua, qué estrategias o

Corder foi um dos primeiros lingüistas dessa nova linha de pesquisa a observar o erro de uma perspectiva mais tolerante. A partir de então, o estudo sistemático dos erros dos estudantes de uma língua estrangeira vem sendo o centro de investigações deste modelo de investigação lingüística. Até então, como já sabemos, pelas leituras anteriores, as pesquisas realizadas contrastavam sistemas lingüísticos da língua nativa do estudante e o da língua estrangeira que se desejava estudar, com o objetivo de detectar as semelhanças e diferenças entre os dois sistemas para tentar prever os erros que o estudante poderia cometer no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Esse novo modelo de análise não nega que a causa dos erros também esteja na interferência que a língua materna do aprendiz causa na língua meta, mas também afirma que o aluno utiliza-se de outras estratégias de aprendizagem e comunicação quando se depara com a necessidade de resolver uma situação para a qual ainda não tem competência lingüística suficiente. Veremos a seguir alguns esclarecimentos sobre essas estratégias.

No seu primeiro momento a AE se aproxima da versão moderada da AC, que não tentava, num primeiro momento, prever todos os erros possíveis a partir da comparação da língua alvo com a LM, como acontecia na versão forte, mas apenas identificar quais erros eram resultantes dessa interferência, ou seja, no seu primeiro momento, o objetivo fundamental da AE era prever as áreas de dificuldade na aprendizagem mediante um inventário de erros mais freqüentes, valorizando a gravidade dos mesmos desde o ponto de vista gramatical. Em publicações posteriores, Corder ampliou os objetivos da Análise de Erros, centrando-se nas aplicações didáticas do modelo, em como melhorar o material didático e em corrigir as deficiências na aprendizagem de uma LE.

procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero (y en un sentido es el aspecto más importante) son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender. Cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por individuos que aprenden una lengua segunda.

O método de análise e o conceito de erro são diferentes daqueles utilizados na Análise Contrastiva. A AE não parte da comparação das duas línguas em questão e sim das produções reais dos aprendizes. Segundo Fernández (1997), a partir dessas produções segue-se os seguintes passos:

1. Identificação dos erros em seu contexto. 2. Classificação e descrição, 3. Explicação, buscando os mecanismos ou estratégias psicolinguísticas e as fontes de cada erro: neste ponto entra a possível interferência da língua materna como uma estratégia. 4. Se a análise tem pretensões didáticas, avalia-se a gravidade do erro e busca-se a possível terapia. (p. 18)¹⁶

A mudança mais importante que a AE trouxe foi uma nova concepção de erros; a partir desse momento são valorizados e vistos como:

- a) passo obrigatório para a apropriação da língua meta,
- b) índices do processo que segue o aprendiz nesse caminho.

As técnicas de superação do erro que se inspiram na Análise de Erros levam em conta a tomada de consciência, por parte do aprendiz de suas próprias estratégias e a interação discursiva que solicita a reestruturação do enunciado distorcido (FERNÁNDEZ, 1999).

Um dos objetivos fundamentais da AE é estabelecer um inventário dos erros mais frequentes valorizando a importância e a gravidade dos mesmos com o objetivo de apontar as áreas de dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira para um grupo de estudantes da mesma língua materna. Analisar e classificar erros é uma maneira de avaliar o processo de aprendizagem e os métodos de ensino.

2.3.1. Um erro na Análise de Erros

Nos dias atuais, a maior parte dos lingüistas está de acordo em reprovar a versão forte da AC e defender a versão fraca que complementa a Análise de Erros, em função dos

¹⁶Texto original da tradução: 1. Identificación de los errores en su contexto. 2. Clasificación y descripción. 3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más. 4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

estudos empíricos realizados. J. Schachter (1992) defende a primeira versão (forte) e contesta a segunda (fraca) no que se refere às dificuldades de aquisição da sintaxe da segunda língua. Em um dos seus trabalhos analisa o uso das orações relativas em inglês e compara os resultados da pesquisa em quatro grupos de estudantes com diferentes línguas nativas: persa, árabe, chinês e japonês.

Schachter afirma que alguns dos que propunham utilizar a AE para pesquisar a aprendizagem de segundas línguas argumentavam que a versão forte da AC é inadequada à explicação dos problemas de aprendizagem da língua alvo. Afirmam também que a única versão sustentável da AC é a versão a fraca. No seu trabalho de análise das orações de relativo em inglês, discute tal afirmação mediante a análise dos dados sobre a aquisição dessas orações de relativo por falantes, persas, árabes, chineses e japoneses. Segundo essa pesquisadora, a versão fraca desconhece o fato de que os alunos chineses e japoneses têm mais dificuldade com as orações de relativo e, portanto, evitam a sua utilização, fenômeno este previsto pela versão forte.

Para apoiar tais constatações, a autora apresenta alguns fatos que descobriu sobre as dificuldades que os diferentes grupos de estudantes estrangeiros tiveram com a aquisição das orações relativas. Inicialmente ela comparou a formação das orações relativas das quatro línguas em questão. Essa comparação permitiu a determinação da predição das prováveis dificuldades que os falantes de cada língua teriam ao tentar produzir tais orações em inglês e concluiu que:

- 1) somente os chineses e japoneses teriam problemas com a posição da relativa;
- 2) só os japoneses teriam problemas com o marcador neutro *that*;
- 3) todos teriam problemas com os pronomes *who*, *whom*. *Whose*, *which*; e
- 4) todos teriam problemas com o uso dos relativos, se bem que os persas seriam os que teriam mais e os japoneses os que teriam menos problemas na aquisição.

A análise dos erros das redações na segunda língua de cinquenta estudantes de cada grupo das quatro línguas mencionadas confirma a terceira e quarta predição. Não se cumpriu nem a primeira nem a segunda predição já que o que mostra a AE é uma porcentagem significativamente mais alta de erros nas redações de persas e árabes que nas de chineses e japoneses. Segundo a AC a posteriori esses dados comprovariam que os chineses e japoneses quase não têm problemas com as orações de relativo em inglês. No entanto, o fato destes sujeitos produzirem a metade das construções relativas que árabes e persas, cuja produção equivale ao de controle, prova, segundo essa autora, que nos encontramos diante de um fenômeno de inibição. Os chineses e japoneses evitaram produzir orações de relativo porque para eles era difícil, fugindo da ocasião do erro.

Schachter (1992, p. 203) conclui então, a partir de seu estudo empírico, que

O aluno aparentemente constrói hipóteses sobre a segunda língua baseadas no conhecimento que tem de sua própria língua. Se as construções forem similares na mente do aluno, transferirá estratégia utilizada na sua língua nativa à língua meta. Se forem radicalmente diferentes, ou recusa a construção nova ou a utilizará somente com muita precaução.¹⁷

Estes resultados levam esta pesquisadora a defender a validade da AC forte porque seria um erro concluir que a falta de erros reflete a não existência de dificuldades. Vejamos então, o quadro de Gargallo (1993, p. 123) com o resumo das principais características da AE.

ANÁLISE DE ERROS

¹⁷Texto original da tradução: El alumno aparentemente construye hipótesis acerca de L2 basadas en el conocimiento que tiene de su propia lengua. Si las construcciones son similares en la mente del alumno, transferirá la estrategia utilizada en su lengua nativa a la lengua objeto. Si son radicalmente diferentes, o bien rechazará la construcción nueva o bien la utilizará sólo con una extrema precaución.

Cronologia: 1967 – 1972

Precursos: S.P. Corder

Fundamento: estudo empírico e sistemático dos erros produzidos pelo estudante de uma língua estrangeira que leva a uma revisão da teoria da aprendizagem e do tratamento dos erros desde uma perspectiva mais tolerante.

Conceitos: erro: desvio sistemático e recorrente que afeta à norma padrão da língua meta, é positivo e inevitável e evidencia que o processo de aprendizagem está acontecendo.

Metodologia: determinação dos objetivos, descrição do perfil dos informantes, seleção, elaboração e realização da prova, identificação dos erros, classificação segundo uma taxonomia determinada, determinação estatística de sua recorrência, descrição das causas, identificação das áreas de dificuldade, programação das técnicas para o tratamento dos erros na sala.

Ensino: enfoque comunicativo.

Valorização: procedimento empírico e científico para analisar a produção do estudante de língua estrangeira. Eleva o conceito de erro, amplia o âmbito das suas causas, indica estatisticamente que áreas oferecerão maior dificuldade, produz material didático e revisa os que já existem.

2.4. Interlíngua

A partir da análise das produções daqueles que estudavam uma língua estrangeira descobriu-se que essas produções possuíam características peculiares, idiossincráticas, que não eram encontradas nem na língua nativa do estudante, nem na língua estrangeira estudada.

De acordo com a Análise de Erros, os erros dos aprendizes nos indicam os estágios pelos quais os aprendizes passam no processo de aprendizagem da língua meta, ou seja, sua *competência transitória*. Depois dessa nova concepção do erro, passa-se ao conceito de Interlíngua para se referir ao sistema lingüístico intermediário que o aluno usa para conseguir seus objetivos comunicativos.

O termo *Interlíngua* foi criado por Selinker (1992, p.79) para denominar o que antes Corder (1992, p. 37) havia chamado de *competência transitória* e *dialecto idiossincrático*. Para esses dois pesquisadores a língua do estudante é, antes de tudo, um sistema lingüístico autônomo que tem sua própria gramática e um sistema coerente dentro de

sua própria idiossincrasia. Este é o marco teórico que justifica o caráter positivo e necessário do erro como indício de que a aprendizagem está se realizando. Atualmente, o termo geral e unânime adotado pelos lingüistas para essa língua própria do aprendiz é o de Interlíngua (IL).

Selinker (1992, p.79), ao descrever o processo pelo qual o estudante aprende, afirma que esse processo se constrói por um conjunto de estruturas psicológicas latentes na mente do estudante, que se ativam quando se aprende uma língua estrangeira e que o centro de atenção, deve ser a tentativa de aprender, independente de se conseguir ou não. Segundo ele a diferença desta estrutura psicológica para a estrutura latente da linguagem (LENNEBERG, apud SELINKER, 1992) é que a primeira não tem um programa genético como a da Gramática Universal, nem está garantido que vá se realizar em uma determinada língua, pois muitos adultos não chegam a aprender uma língua estrangeira.

Ainda segundo Selinker (1992), os 5% dos adultos que conseguem falar uma LE igual a um nativo, não ativam a estrutura psicológica latente e sim a estrutura latente da linguagem, ou seja, a mesma que fez uso na aquisição da língua materna. Os outros 95%, ativam a estrutura psicológica latente que se realiza em um sistema cujas regras não estão na LM nem na LE, realiza-se na interlíngua. Segundo este lingüista (1992, p. 84)

(...) há cinco processos principais (e talvez alguns de importância menor) e que estão situados na estrutura psicológica latente a que nos referimos anteriormente. Esses processos são os seguintes: *a transferência lingüística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem da segunda língua, as estratégias de comunicação na língua segunda e a generalização do material lingüístico da LO.*¹⁸

Corder (apud GARGALLO, 1993), juntamente com outros teóricos, descrevem o conceito de *contínuo*. Este conceito não está presente nas definições de Selinker. Para eles, há um contínuo da interlíngua, um movimento dinâmico que atravessa etapas sucessivas: língua materna... IL1... IL2... IL3... ILN... Língua meta.

¹⁸Texto da tradução espanhola: (...) hay cinco procesos principales(y, quizá algunos otros de importancia menor) y que están situados en la estructura psicológica latente a la que nos hemos referido anteriormente. Estos procesos son los siguientes: *la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la LO.*

A Interlíngua é definida como o sistema lingüístico do estudante de uma língua estrangeira que está entre a língua nativa e a língua meta, cuja complexidade vai se ampliando num processo criativo e atravessando sucessivas etapas. Gargallo (1993, p. 128-129), então, enumera as seguintes características da Interlíngua:

- a) sistema lingüístico distinto da língua materna e da língua meta;
- b) sistema internamente estruturado;
- c) sistema constituído por etapas que se sucedem;
- d) sistema dinâmico e contínuo que muda através de um processo criativo;
- e) sistema configurado por um conjunto de processos internos;
- g) sistema correto em sua própria idiosincrasia.¹⁹

O objetivo principal do estudo da IL é descrever o sistema de regras utilizado pelo estudante ao tentar se comunicar numa língua que não é a sua. Corder (1992) reforça como algo de grande importância, o fato de que, na análise da interlíngua, deve-se levar em conta não só as frases desviadas, mas também as corretas.

Metodologicamente as pesquisas em Interlíngua supõem analisar e descrever a língua do estudante de língua estrangeira, a língua que está usando no processo de aprendizagem. Esse estudo deve ser rigoroso na metodologia, exaustivo no corpus de dados, fiel na interpretação e empiricamente verificável nas conclusões. E. Tarone (apud GARGALLO 1993, p. 137), enumera os passos que se deve seguir :

- a) determinação do perfil do informante ou dos informantes;
- b) determinação do tipo de análise, que poderá ser longitudinal (por um período de tempo com os mesmos informantes) ou transversal (em um momento determinado do processo de aprendizagem);
- c) planejamento da tarefa, com a segurança de que o modelo empregado seja mais apropriado para limitar os aspectos que se propõem como objetivo de estudo (tema de conversação, lugar da prova, relação entre os informantes e seus interlocutores);
- d) exame dos fatores que se levará em conta como causadores da variabilidade na interlíngua (os contextos nos quais uma determinada forma lingüística é obrigatória);
- e) análise dos dados seguindo o critério dos contextos obrigatórios.²⁰

¹⁹Texto original da tradução: a) sistema lingüístico distinto de L1 y L2;

b) sistema internamente estructurado;

c) sistema constituído por etapas que se suceden;

d) sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo;

e) sistema configurado por un conjunto de procesos internos;

f) sistema correcto en su propia idiosincrasia.

²⁰Texto original da tradução: a) determinación del perfil del informante;

Selinker (1992, p. 84-85) afirma que o fenômeno mais característico da IL de aprendizes de LE é a fossilização

Chamamos fenômenos lingüísticos fossilizáveis àqueles itens, regras e subsistemas lingüísticos que os falantes de uma língua materna particular tendem a conservar na sua interlíngua em relação com uma língua objeto dada, sem importar qual seja a idade do aluno ou quanto treino tenha recebido na língua objeto. É importantíssimo observar que as estruturas fossilizadas tendem a permanecer como atuação potencial, ressurgindo na produção de uma interlíngua, inclusive quando já pareciam erradicadas.²¹

Argumenta também que a fossilização de erros acontece:

- a) quando a atenção do estudante se volta para um tema novo ou difícil;
- b) quando o aprendiz está ansioso ou excitado por qualquer causa;
- c) quando o aprendiz está muito relaxado;
- d) quando o aprendiz passa muito tempo sem falar a língua.

Uma das áreas de pesquisa mais importantes na IL é o estudo dos processos psicolingüísticos subjacentes ao comportamento interlingüístico. Selinker (1992) destaca cinco processos fundamentais que fazem parte da estrutura psicológica subjacente do estudante. A fossilização de alguns erros está relacionada a um ou mais desses processos, como veremos a seguir. São eles:

2.4.1. Transferência lingüística

b) determinación del tipo de análisis, que podrá ser longitudinal (por un periodo de tiempo con los mismos informantes) o transversal (en un momento determinado del proceso de aprendizaje);

c) diseño de la tarea, con la seguridad de que el modelo empleado sea el más apropiado para limitar el aspecto o aspectos que se proponen como objetivo de estudio (tema de conversación, lugar de la prueba, relación entre los informantes y su interlocutor, etc.);

d) examen de los factores que se van a tener en cuenta como causantes de la variabilidad en la interlengua (los contextos en los que una determinada forma lingüística es obligatoria);

e) análisis de los datos siguiendo el criterio de los contextos obligatorios.

²¹ Texto original da tradução: Llamamos fenómenos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin inportar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO. Es importante observar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando ya paracían erradicadas.

A transferência pode ser de dois tipos, positiva, quando um ou vários elementos da língua nativa ou de uma outra língua aprendida anteriormente facilitam o processo de aprendizagem; ou negativa quando o uso de um vocábulo ou estrutura da língua nativa ou de outras línguas aprendidas leva o estudante a cometer erros.

Esse fenômeno se relaciona aos vocábulos, regras e subsistemas que aparecem na interlíngua como resultado da interferência da LM. Por exemplo, na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol, o uso do artigo definido antes de nomes próprios fere a regra gramatical. Esse erro pode se dar por interferência LM, já que em Português esse uso é comum em alguns estados do Brasil. Segundo Baralo (1999, p. 46-47) “a transferência lingüística é uma estratégia universal, que se dá no começo do processo e nos estágios intermediários quando se cria instabilidade (...) Podemos considerar a transferência como uma estratégia disponível para compensar a carência de conhecimentos na LO.”²²

2.4.2. Transferência de prática

Esse tipo de transferência se dá por diversas razões, por exemplo, a pobreza dos dados do *input* da língua meta a que está exposto o aprendiz; a falta de adequação dos materiais didáticos ou a metodologia utilizada (quando se obriga o aluno a produzir estruturas para as quais não está preparado ou quando lhes dão tarefas mal planejadas) (BARALO, 1999).

Este fenômeno se relaciona com os sistemas fossilizados que podem ser identificados como resultado dos procedimentos de prática de novas estruturas. Um exemplo dado por Selinker (1992, p. 85) é a dificuldade de um aluno de Inglês cuja língua materna é o

²²Texto original da tradução: la transferencia puede entenderse como una estrategia universal, que se da al comienzo del proceso y en los estadios intermediarios, cuando se crea inestabilidad(...) Podemos considerar la transferencia como una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimientos en la LO.

Servo-croata, diante da distinção do gênero da terceira pessoa do singular do pronome pessoal (*he/she*). É um erro que aparece em todos os níveis da aprendizagem e que não pode ser relacionado com a interferência da língua materna porque o Servo-croata também tem essa distinção gramatical.

2.4.3. Estratégias de aprendizagem

Estratégias são operações realizadas por aqueles que aprendem uma língua de forma mais ou menos consciente no processo interno de assimilação dos dados disponíveis.

São inúmeros os estudos teóricos sobre as estratégias e cada pesquisa realizada acrescenta mais informações, direcionadas a solucionar questionamentos como: O que ocorre? O que fazemos de modo mais ou menos consciente para processar os dados na aprendizagem e reutilizá-los?

Segundo Fernández (1997, p.33) “entre as estratégias que se utiliza para aprender, costuma-se distinguir entre 1. memorização de fórmulas ou frases feitas e 2. os mecanismos que conduzem a uma linguagem criativa.”²³ A memorização de frases, pelo estudante de Espanhol LE, como *¿A qué te dedicas?*, *¿qué haces?* e *¿dónde vives?* São assimiladas como uma estrutura, sem que o aluno analise seus componentes. Essa estratégia é utilizada nos primeiros estágios de aprendizagem e é muito útil porque, nesse momento, o aprendiz ainda não é capaz de produzir suas próprias frases. Do ponto de vista neurológico e psicológico surge a discussão se essas frases feitas servem de base para a linguagem criativa. Fillmore e Ellis (1976 e 1985, apud FERNÁNDEZ, 1997) e Fernández (1997) concordam que o aprendiz, em seu segundo estágio de aprendizagem, passa a analisar os constituintes dessas frases e começam a combiná-los com outros para formar novas frases. Este processo

²³Texto original da tradução: Entre las estrategias que se utilizan para aprender se suele distinguir entre: 1. memorización de “fórmulas” o frases hechas, y 2. los mecanismos que conducen a un lenguaje creativo.

normalmente é inconsciente ou consciente para aqueles adultos que têm o hábito da reflexão lingüística.

Os mecanismos que conduzem a uma linguagem criativa se apóiam nas regras e processos do organizador cognitivo que regula a aprendizagem de segundas línguas. Para esses mesmos pesquisadores citados acima e também para Selinker (1992) e Farch y Kasper (1983, apud FERNÁNDEZ, 1997) são muitos os mecanismos que levam a uma linguagem criativa como, por exemplo, simplificação, generalização, imitação, monitoração e inferência. Outros autores reduzem essas estratégias simplesmente ao mecanismo de facilitação ou simplificação. Taylor (1975 apud FERNÁNDEZ, 1997), por exemplo, afirma que tanto a transferência da LM como a generalização das regras da LE, correspondem ao fenômeno da simplificação.

O que percebemos é que há uma grande variedade de estratégias de aprendizagem e que os pesquisadores deste tema não chegam a um consenso.

2.4.4. Estratégias de comunicação

São processos cognitivos desenvolvidos pelos estudantes quando tentam se comunicar na língua que estão aprendendo. Nesse processo o aluno tenta superar as carências de sua competência lingüística com o propósito de transmitir um significado de forma satisfatória.

Alguns lingüistas criaram uma taxonomia para as estratégias de comunicação baseada nas diferentes atitudes adotadas pelo estudante diante de uma dificuldade de comunicação:

a) estratégias de redução (atitude negativa que se concentra em uma mudança de objetivos comunicativos);

b) estratégias de expansão (atitude positiva que se concretiza no desenvolvimento de um plano alternativo para conseguir a comunicação).

Gargallo (1993, p. 145) oferece um esquema dos tipos de estratégias de comunicação:

- A) Estratégias de redução
 - a1) Estratégias de redução formal
 - a2) Estratégias de redução funcional
 - Evitar o tema
 - Abandono da mensagem
 - Substituição semântica
- B) Estratégias para conseguir o sucesso
 - b1) Estratégia de compensação
 - Mudança de código
 - Transferência interlingüística
 - Transferência intralingüística
 - Estratégias baseadas na interlíngua
 - Generalização
 - Criação de um vocábulo
 - Reestruturação
 - Estratégias de cooperação
 - Estratégias não lingüísticas
 - b2) Estratégias de recuperação²⁴.

As estratégias de redução formal são utilizadas pelo aprendiz para resolver um problema surgido na fase de planejamento, devido a uma insuficiência do material lingüístico. No desejo de produzir um discurso correto os estudantes optam por um sistema reduzido, utilizando somente aquelas regras e palavras com um grau de automatização em sua competência lingüística. Os estudantes usam essa estratégia para evitar os erros e dar uma maior fluência na língua estrangeira.

²⁴Texto original em espanhol: A) Estrategias de reducción
 a1) Estrategias de reducción formal
 a2) Estrategias de reducción funcional
 • Evitar el tema
 • Abandono del mensaje
 • Sustitución semántica
 B) Estrategias de logro de éxito
 b1) Estrategia de compensación
 • Cambio de código
 • Transferencia interlingüística
 • Transferencia intralingüística
 • Estrategias basadas en la interlengua
 - Generalización
 - Paráfrasis
 - Acuñaición de un vocablo
 - Reestructuración
 • Estrategias de cooperación
 • Estrategias no lingüísticas
 b2) Estrategias de recuperación

As estratégias de redução funcional são utilizadas pelo aprendiz para resolver algum problema surgido na fase de execução. Ele tenta mudar o objetivo comunicativo, evitando o uso da estrutura ou palavra problemática. Assim o aluno evita falar de temas, para ele, problemáticos do ponto de vista lingüístico; no meio da comunicação ele muda o tema abruptamente por falta de conteúdo lingüístico para continuar apropriadamente, ou, em outra situação, ele troca a palavra com certo valor semântico por outro sinônimo, apropriado, mas de sentido vago.

As estratégias para conseguir o sucesso comunicativo também são utilizadas na fase de execução e em todos os níveis lingüísticos, principalmente, para alguns autores, nos níveis mais avançados e relacionados a léxico. Nas estratégias de compensação, o aluno, diante da sua escassez de recursos lingüísticos, muda o código, ou seja, utiliza estruturas ou palavras da língua nativa ou de outra língua. Faz transferência interlingüística (combinação das características da interlíngua com a língua nativa ou com outras línguas) ou intralingüística (transferência dentro da língua meta, ou seja, resultam da aprendizagem da língua meta em si mesma, sem refletir nenhuma interferência da língua materna).

Ainda dentro das estratégias de compensação há aquelas baseadas na interlíngua. Ao utilizá-las, o estudante generaliza regras, preenche os espaços do seu discurso com palavras da interlíngua, reestrutura e cria palavras na sua interlíngua, parafraseia; tudo para tentar resolver uma dificuldade comunicativa.

As estratégias de cooperação são aquelas que exigem interação entre os interlocutores, num esforço mútuo para chegarem a um acordo sobre um significado. Diante de um problema comunicativo o falante apela ao interlocutor para que este o ajude.

As estratégias não lingüísticas são aquelas que se referem ao uso da mímica, da imitação de sons, do uso de desenhos, de gestos, etc. para a resolução de dificuldades na comunicação.

O aprendiz, ao tentar recuperar palavras que sabe que estão na sua interlíngua, está utilizando as estratégias de recuperação. Ele apela à semelhança formal ou usa outras línguas para tentar recuperá-la.

Além de recorrerem à transferência da língua materna, os aprendizes ignorantes de uma forma da língua alvo em qualquer nível ou classe podem fazer qualquer uma dessas duas coisas: tanto eles podem querer aprender o item necessário, empenhando-se em suas estratégias de aprendizagem ou eles podem tentar preencher a lacuna recorrendo a estratégias de comunicação. Estratégias de aprendizagem são usadas para decifrar o código enquanto estratégias de comunicação são estratégias de codificar e decodificar. Os dois tipos podem ser a fonte de erro (JAMES. 1998, p. 184-185)²⁵

2.4.5. Generalização das regras da gramática da LE

Este processo está relacionado àquelas regras, vocábulos ou subsistemas que são gerados por analogia com outros elementos da gramática através da generalização equivocada das regras da língua meta.

Selinker (1992, p. 87) exemplifica, afirmando que muitos estudantes de inglês aprendem facilmente a regra de contração que permite ao aprendiz formar frases como *the concert's* a partir de *the concert is*. Segundo este lingüista estes alunos podem generalizar esta regra e produzir orações como *Mas is happier than Sam's thes*. Observemos então, o quadro de Gargallo (1993, p. 157) com o resumo das principais características da teoria da IL.

HIPÓTESES DA INTERLÍNGUA

²⁵Texto original em inglês: Apart from recourse to L1 transfer, the learners in ignorance of a TF form on any class can do either of two things: *either* they can set about learning the needed item, engaging their learning strategies *or* they can try to fill the gap by resorting to communication strategies. Learning strategies are used for codebreaking while communication strategies are encoding and decoding strategies. Both types of strategy can be the source of error.

Cronologia: 1972 – 1993

Precursos: L. Selinker

Fundamento: consideração da linguagem como sistema de comunicação, permite estudar empiricamente a produção do estudante de língua estrangeira ou segunda língua para caracterizar o sistema lingüístico que emprega.

Conceitos:

Interlingua: sistema lingüístico usado pelo aluno de língua estrangeira no caminho entre o da sua língua materna e o da língua meta, cuja complexidade aumenta num processo criativo que passa por diversas etapas marcadas pela aquisição de novas estruturas e vocabulário. É um sistema autônomo e variável.

Fossilização: fenômeno lingüístico que caracteriza a Interlingua e faz com que se mantenham de forma permanente características da língua materna no sistema da língua meta.

Metodologia: determinação do perfil dos informantes, do tipo de análise, desenho da tarefa, estabelecimento de critérios causadores da variabilidade da Interlingua, análise dos dados adotando o critério dos contextos obrigatórios.

Ensino: enfoque humanístico.

Valorização: Culminação dos estudos contrastivos e superação da metodologia da Análise de Erros.

2.5. Os erros

2.5.1. O Conceito de erro

O conceito de erro se desenvolveu ao longo do estudo sobre o ensino/aprendizagem de LE como objeto de estudo constante. Este conceito evoluiu desde sua visão como um elemento totalmente negativo, até o extremo oposto, ou seja, seu papel como indicador do processo de aprendizagem. S. Pit Corder em 1967, foi o primeiro a valorizar o conceito como uma das principais fontes de informações sobre o processo de aprendizagem de uma l2. Também Fernández (1997) está de acordo com este ponto de vista positivo sobre o erro e afirma que “se professores e alunos estivessem convencidos de que os erros não só são inevitáveis, mas também necessários, evitar-se-iam muitas inibições, facilitando assim a

superação do erro, e ganhar-se-ia tempo para criar as condições favoráveis para o desenvolvimento da língua.”²⁶

Um dos temas mais atuais abordados sobre o erro é uma questão de caráter claramente didático: Devemos ou não corrigir? Em caso afirmativo como corrigir?

Gargallo (1993, 104) propõe um conjunto de técnicas que podem servir para a correção dos erros:

- a) ensinar o aspecto gramatical ou discursivo conflitivo a partir de outro ponto de vista;
- b) anotar, durante o discurso do estudante, os erros que posteriormente, serão colocados no quadro para que sejam analisados pelos próprios estudantes e estes devem dar sua própria explicação;
- c) gravar o discurso do estudante e fazer que ele o escute desenvolvendo seu sentido crítico para detectar seus próprios erros;
- d) fazer com que os estudantes anotem os erros de seus próprios companheiros;
- e) insistir naqueles erros que se identificam com um grupo ou nacionalidade;
- f) falar das faltas ou equívocos, que inclusive os falantes nativos cometem, evitando o termo erro.
- g) pedir aos estudantes que, diante do erro, busquem a regra desobedecida e a expliquem ao resto de sala.²⁷

C. Chaudron (apud GARGALLO, 1993) lista os possíveis modos como reage o professor diante do discurso de um estudante de segundas línguas:

- a) ignora o erro e passa a outro tema ou mostra aceitação do conteúdo;
- b) interrompe o discurso antes ou depois que o estudante concluiu a produção da frase que contem o erro;
- c) espera que o estudante conclua a frase e depois o corrige;
- d) aprova a frase;
- e) mostra recusa diante de uma parte ou diante do total das produções do estudante;
- f) oferece a resposta correta quando o estudante não é capaz de oferecer uma satisfatória;
- g) repete uma parte da produção do estudante;

²⁶Texto original da tradução: Si profesores y alumnos estuviéramo convencidos de que los errores no solo son ineludibles, sino también necesarios, se evitaría muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error, y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables donde pudiera desarrollarse la lengua.

²⁷Texto original da tradução: a) enseñar el aspecto gramatical o discursivo conflictivo desde otro punto de vista;

b) anotar, durante el discurso del estudiante, los errores que posteriormente, serán puestos en la pizarra para que sean los propios estudiantes los que reflexionen, den una explicación;

c) grabar el discurso del estudiante y hacer que lo escuche desarrollando su sentido crítico para detectar sus propios errores;

d) hacer que los estudiantes anoten los errores de sus propios compañeros;

e) hacer hincapié en aquellos errores que se identifican con un grupo o nacionalidad;

f) hablar de faltas o equivocaciones que incluso los hablantes nativos cometemos, evitando el término error;

g) pedir a los estudiantes que ante el error busquen la regla incumplida y la expliquen al resto de la clase.

- h) repete a frase sem realizar nenhuma mudança porém enfatizando com a entoação o lugar onde aparece o erro;
- i) corrige o erro e passa a outro tema;
- j) informa sobre a causa do erro;
- k) pede ao estudante que se auto corrija;
- l) pede a outro aluno que o corrija.²⁸

Vázquez (1987, p.156-158) acrescenta que só deveríamos corrigir aqueles erros gramaticais que estão sendo ensinados e que a ênfase deve ser sobre léxico, entoação e pronúncia, já que estes são fundamentais para a compreensão da mensagem.

Outros pesquisadores reconhecem que não há uma técnica ou estratégia determinada a se utilizar. Isso dependerá muito de cada aluno ou grupo.

Para Durão e Garcia (2004, p.131) “a presença do erro é natural nos contextos de ensino/aprendizagem de línguas. Significa inquietação para uns, utilidade para outros. Seja qual for a opinião de quem se depara com o erro sua aparição é inevitável”.

Em termos gerais, o “erro” é considerado como toda transgressão involuntária da “norma” estabelecida em uma dada comunidade. Dentro da nossa investigação, nos apoiaremos no conceito de erro proposto por Corder (1992, p.32) onde o erro é um produto inevitável e necessário no processo de aprendizagem.

2.5.2. Os erros e as estratégias

²⁸Texto original da tradução: a) ignora el error y pasa a otro tema, o muestra aceptación del contenido;
 b) interrumpe el discurso antes o después de que el estudiante ha concluido la producción de la frase que contiene el error;
 c) espera a que el estudiante haya concluido la instancia y después le corrige;
 d) aprueba la frase;
 e) muestra rechazo ante una parte o ante el total de la producción del estudiante;
 f) ofrece la respuesta correcta cuando el estudiante no es capaz de ofrecer una satisfactoria;
 g) repite una parte de la producción del estudiante;
 h) repite la frase sin realizar cambio alguno pero enfatizando con la entonación el lugar donde aparece el error;
 i) corrige el error y pasa a otro tema;
 j) informa sobre la causa del error;
 k) pide al estudiante que se auto corrija;
 l) pide a otro alumno que lo corrija

Da Análise Contrastiva que responsabiliza unicamente a língua materna pelos erros praticados na interlíngua dos estudantes, passa-se à Análise de Erros onde se reduz a importância da língua nativa do estudante nos erros da interlíngua.

O último passo, da análise das produções do aprendiz é a identificação da fonte do erro e entre essas possíveis fontes estão a interferência interlingual, a transferência intralingual e o contexto de aprendizagem.

Indiscutivelmente, já sabemos que o estudante não se utiliza somente da transferência de estruturas da língua materna à língua meta (estratégia interlingual). Certas estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira também são responsáveis pelo aparecimento de erros na interlíngua dos aprendizes. Durante o processo da aprendizagem há uma tendência por parte do aluno a realizar generalizações e simplificações (estratégias intralinguais) do sistema da língua meta (BARALO, 1999).

Não se conhece bem as estratégias que o aluno utiliza em determinadas circunstâncias, nem se essas estratégias são individuais ou culturais, no entanto, existem algumas que são comuns, (como a simplificação e a generalização da regra) a todos os aprendizes já que há uma tendência, por parte de todos, a reduzir o sistema da língua meta a um sistema simples, independente de sua língua materna. Essa tendência à simplificação pode acontecer em diferentes aspectos e níveis da interlíngua.

A tendência à generalização das regras aprendidas ou inferidas a partir do contato do aprendiz com outras línguas é outra estratégia bastante comum nesse processo. Trata-se de uma tendência, por parte dos aprendizes da segunda língua de hipergeneralizar certos itens gramaticais recentemente adquiridos na língua objeto. Esse processo também se dá em diferentes estágios da interlíngua.

Essas estratégias são inconscientes e podem dar lugar a erros que são normais dentro do processo da aprendizagem, ou seja, são erros que normalmente desaparecerão na medida em que o aluno aprenda as normas utilizadas pelos nativos. No entanto, alguns desses erros podem permanecer na interlíngua e fossilizar-se.

2.5.3. Erros interlinguais

Os erros interlinguais são os erros que refletem a interferência da língua materna na produção oral e escrita da língua estrangeira. Segundo a maioria dos estudiosos, esses erros são mais comuns nos estágios iniciais do aprendizado de uma língua estrangeira. Para esses pesquisadores, até que o aprendiz se familiarize com o sistema da língua meta, a língua materna é a única experiência prévia com que o aluno pode contar.

Entre as causas de erros interlinguais, estão:

- a) extensão por analogia, como, por exemplo, *andávamos*.
- b) não distinção lexical na língua materna em relação à língua meta, como, por exemplo, *surpresa*.
- c) não-distinção gramatical na língua materna em relação à língua meta, como, por exemplo, *fuimos pasar* no lugar de *fuimos a pasar*.
- d) uso de palavras da língua materna em frases da língua meta, como, por exemplo, *igreja* no lugar de *iglesia*.
- e) uso de formas estrangeirizadas, como, por exemplo, *various* no lugar de *varios*.
- f) a tradução literal, como, por exemplo, *inesquecible* no lugar de *inolvidable*.
- g) a transferência de estrutura da língua materna, como, por exemplo, *mucho leche* no lugar de *mucha leche*.

2.5.4. Erros intralinguais

Esses erros são resultados da aprendizagem da língua meta em si mesma e não estão relacionados à língua materna do aprendiz. Como já foi comentado, nos estágios iniciais do aprendizado de uma língua estrangeira há uma predominância de erros interlinguais. À medida que o aprendiz vai adquirindo o novo sistema, verifica-se um aumento da ocorrência de erros intralinguais.

Segundo Ellis (1994), os erros intralinguais refletem as características gerais do aprendizado das regras de uma língua estrangeira, tais como generalização equivocada, aplicação incompleta das regras e a não apreensão das condições em que as regras são aplicadas.

Normalmente, os erros intralinguais têm origem nos seguintes processos:

- a) omissão, como, por exemplo, *el salio* no lugar de *él salió*.
- b) adição: *fuimos* no lugar de *fuimos*.
- c) generalização: *conocimos a un sitio* no lugar de *conocimos un sitio* (no Espanhol, somente se utiliza a preposição *a* com complemento direto si esse complemento for pessoa determinada).
- d) formas alternadas: *se lo da* no lugar de *dáselo*, ou, *dioselo* no lugar de *se lo dio*.
- e) ordem indevida de palavras: *había me divertido* no lugar de *me había divertido*.
- f) invenção de uma nova palavra na língua meta: *suené* no lugar de *soñé*.
- g) confusão entre termos lexicais parecidos: *medio dia* no lugar de *mediodía*.
- h) não relação entre letras e fonemas da língua meta: *mugeres* no lugar de *mujeres*.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Para a realização da nossa análise, levamos em conta uma série de questionamentos nascidos a partir da experiência que nos proporcionou a observação minuciosa da situação de ensino/aprendizagem, tanto com relação aos erros observados como também quanto às fontes desses erros. A fossilização do erro também é algo preocupante no processo de ensino/aprendizagem. Impulsionados por esses motivos, decidimos realizar uma pesquisa descritiva que de alguma maneira pudesse servir de apoio para a nossa prática em sala de aula.

A Análise de Erros vem utilizando, ao longo de sua existência, vários tipos de corpus como: traduções, questionários, redações e testes gramaticais como base para realizar seus estudos empíricos. Temos consciência de que a confiabilidade do corpus não é absoluta, em qualquer que seja o modelo eleito, já que, tanto na realização das provas quanto na correção, são muitos os fatores que entram em jogo, dando a estas operações uma objetividade relativa (Gutiérrez, 2004). Sabemos também que o tipo de erro poderá ser diferente segundo o corpus analisado dependendo da atividade realizada pelo informante. Assim, os erros poderão não ser os mesmos conforme análise de produção oral, escrita ou prova do tipo gramatical.

Este é um estudo de caráter quantitativo (contagem de erros) e qualitativo (explicação dos erros). Para tanto analisaremos as produções de um determinado grupo homogêneo de estudantes de espanhol LE. O objetivo, como já foi exposto, é descrever características da interlíngua deste grupo, e concretamente, analisar os erros (gráficos, morfológicos e lexicais) originados no processo de aprendizagem do Espanhol por brasileiros.

No momento seguinte, limitar-nos-emos a comparar, nessas produções, o total de acertos com as formas erradas. Não ampliaremos nosso estudo no tocante às frases bem formadas, como sugere Corder, nem analisaremos os erros discursivos e sintáticos por causa da limitação do nosso tempo.

O corpus que serviu de base para este estudo empírico foi obtido por meio de três tipos de instrumentos (anexo 1):

- a) uma produção escrita sobre um tema que os estudantes dominam;
- b) uma sondagem escrita sobre o(s) motivo(s) que levou(aram) o aluno a produzir tais erros, na sua composição escrita;
- c) um questionário aplicado aos alunos.

A produção escrita dos alunos foi coletada em três momentos diferentes. A primeira coleta, no dia 29 de março de 2005 quando os alunos cursavam o 5º semestre (intermediário) do curso de Espanhol como língua estrangeira; a segunda no dia 04 de outubro de 2005, neste momento os alunos cursavam o 6º semestre (intermediário-avançado) deste mesmo curso. A terceira no dia 30 de maio de 2006 quando os alunos cursavam o 7º (avançado) e último semestre deste curso.

Depois da primeira produção escrita, realizamos uma atividade de sondagem para determinar as fontes dos erros cometidos nesta produção escrita que corresponde ao nível intermediário. Os alunos receberam a sua produção escrita corrigida. Nesse momento, observaram os erros que cometeram nessa produção e os possíveis motivos que os levaram a produzir aqueles erros. O objetivo dessa atividade é saber a influência da língua materna nesse nível de aprendizagem, já que os teóricos afirmam que nesse estágio o aluno se utiliza menos da língua materna para resolver suas dificuldades comunicativas. O questionário foi aplicado depois das coletas com o objetivo de observar a concepção de erro que tem o aluno e saber a que motivos eles atribuem tais erros.

Trabalhamos com um único grupo em três estágios diferentes de aprendizagem: V, VI e VII semestres. O motivo de escolher diferentes estágios é estudar as possíveis fossilizações dos erros que permaneceram do estágio intermediário até o estágio avançado de aquisição do Espanhol como língua estrangeira.. Em cada coleta recolhemos aproximadamente 20 composições, mas no final selecionamos somente as produções daqueles que estavam presentes nos três encontros, num total de 14. Temos, portanto, ao todo, 42 produções para análise. Todos os participantes fazem o curso de língua espanhola do centro de línguas do Instituto Municipal de Pesquisa e Recursos Humanos (IMPARH), uma instituição mantida pela prefeitura de Fortaleza, com mais de 30 anos de existência. Todos têm como língua materna a língua portuguesa e somente um deles teve experiência dentro de um país de língua espanhola (Informante 13). A idade destes participantes está compreendida entre 21 e 27 anos; e o grupo é formado de seis mulheres e sete homens.

A produção escrita, na nossa pesquisa é constituída de textos, sobre viagens e férias. Tentamos levar em consideração algumas questões importantes na hora de escolher o procedimento para a coleta de dados. Em primeiro lugar, era importante que a produção fosse a mais espontânea possível, por isso escolhemos um tema simples e uma situação real que todos já vivenciaram. Os estudantes não utilizaram nenhum material de apoio, não dispunham de dicionários, nem de ajuda sobre as estruturas lingüísticas ou vocabulares, situação que os forçou a utilizar outras estratégias na superação de alguma dificuldade. Quanto ao tempo, os informantes tiveram duas horas para realizar cada uma das composições.

A partir deste corpus analisamos os erros da interlíngua, destes aprendizes, tanto interlinguais como intralinguais e os erros que parecem ter se fossilizado ao longo do processo de aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira.

Segundo Ellis (1994), para o reconhecimento dos erros, a primeira questão diz respeito à escolha de uma variedade padrão da língua-alvo como norma. Na nossa pesquisa

escolhemos a variedade padrão usada nos livros didáticos e não-didáticos aos quais os alunos são expostos em sala de aula.

Seguiremos, então, alguns passos propostos por Corder (1992, p.34-37) como identificação do erro no seu contexto e sua classificação (a partir da tipologia proposta por FERNÁNDEZ). O último passo da nossa análise do discurso do aprendiz é a identificação da fonte do erro. Entre as possíveis fontes estão a interferência interlingual, a transferência intralingual e o contexto de aprendizagem. Convém lembrar que, em função da finalidade da presente pesquisa não levaremos em conta os erros cometidos devido ao contexto de aprendizagem, (no contexto de sala de aula, por exemplo, o professor e/ou o livro texto podem levar o aprendiz a formular hipóteses falsas acerca da língua meta).

Como foi dito, seguiremos, na nossa investigação, a tipologia de erros proposta por Fernández (1997, p.44-47) utilizada na sua tese de doutorado (os exemplos dados abaixo são de sua pesquisa). Segundo ela, poder-se-ia classificar os erros encontrados nas redações de nossos alunos como:

1. Lexicais: são aqueles relacionados a:

1.1. Forma:

1.11. Uso de um significante espanhol próximo: “campana” (campaña).

1.12. Formações não reconhecidas em espanhol: “examinación”, “malignosa”.

1.13. Estrangeirismos - empréstimos: “servietta”, “various”.

1.14. Gênero (como característica do nome): “una viaje”, “la color”.

1.15. Número: “la ola era suave”, “hicimos mucha fotografía”.

1.2. Significado:

1.21. Lexemas com semas comuns porem não adequados ao contexto: “faltar-quedar”, “aprender-estudiar”, “ir-venir-volver-andar”, “tener-estar-haber”.

1.22. Mudanças entre derivados da mesma raiz: “califato” (califa), “un visitado” (una visita)”.

1.23. Registro não apropriado à situação.

1.24. Ser – estar: “ellos son en mi país”, “estábamos viajeros”.

1.25. Perífrases: “limpiar el cuerpo” (lavarse), “punto de vista” (mirador).

1.26. Outros: “tienda de compañero” (tienda de campaña), “dar la campana” (dar la hora)

2. Gramaticais: inclui os níveis da gramática tradicional

2.1. Paradigmas:

2.11. Gênero (formação): “trabajador”, “el artista”, “su madriño”.

2.12. Número (formação): “leis”, “profesors”, “lunas de mieles”.

2.13. Verbos: “cojó” (cogió), “veí”(vi), “ha murió” (ha muerto).

2.14. Outros (pessoa , determinante): “ello” (él), “nos” (nosotros), “esto” (este).

2.2. Concordâncias:

2.21. Em gênero: “muchas luces apagados”, “la ambiente frío”.

2.22. Em número: “otro razones poderoso”, “problemas social”.

2.23. Em pessoa: “vosotros están cansado”, “yo fue a Granada”.

2.3. Valores e usos das categorias:

2.31. Artigos:

2.31.1. Uso / omissão: “Hay – cosa que”, “Estudió la Biología”.

2.31.2. Escolha: “nació en el pueblo de Cataluña”, “era un día mejor de las vacaciones

2.32. Outros determinantes: (escolha): “este’ por “ese” e por “aquel”.

2.33. Pronomes:

2.33.1. Com função pronominal plena: “__ pasamos bien”(lo), “a nosotros __ gusta más España”.

2.33.2. “Se” gramaticalizado ou lexilizado: “no tenía ganas de comerse”, “te vas a ser feliz”.

2.34. Verbos:

2.34.1. Passados: “se cayó pero no le pasaba nada”, “cuando llegamos hizo viento por eso se ve...”

2.34.2. Outras formas: “si vendrá a Madrid”...”, “Hemos seguido a viajar”, “!Qué lo pasas bien!”.

2.35. Preposições:

2.351. Valores próprios: “es la costumbre de japonesa”, “miro mis__ hijos”, “busco a unos libros”, “voy en París”, “en el día uno”.

2.352. Valores idiomáticos: “va de pie o con coche”, “aprende en memoria”.

2.4. Estrutura da oração:

2.41. Ordem: “coreanos libros leo”, “para mí creo que demasiadas hay las vacaciones de aquí”.

2.42. Omissão de elementos (não incluídos em outros pontos anteriores): “voy a __ mi amiga”(casa de), “finalmente conseguí__ que se llama Carmen” (saber).

2.43. Elementos que sobram (não incluídos em outros pontos anteriores): “y donde cerca de la costa”.

2.44. Mudança de função: “era un día ni frío ni calor”, “me levanté frescamente”.

2.45. Orações negativas: “Yo **también no** fui”, “Los niños ____ hacían nada”.

2.5. Relação entre orações:

2.51. Coordenação:

2.51.1. Omissão da conjunção: “Queremos salir ____ no podemos”.

2.51.2. Polissíndeto: (repetição de y).

2.51.3. Escolha errada da conjunção: “Hemos comprado siete sino ocho libros”.

2.52. Subordinação:

2.52.1. Adjetiva:

2.52.1.1. Omissão da conjunção ou conjunção que sobra: “Era la primera vez ____ salía al extranjero”, “son los días que muy tranquilos de mi vida”.

2.52.1.2. Escolha da conjunção : “era un amigo quien me cae muy bien”, “ a los mulsumanes los que han constroído...”

2.52.1.3. Concordância verbal: “el día cuando vivían en paz”, “cuando no habré guerras”.

2.52.2. Substantivas:

2.52.2.1. Omissão da conjunção ou conjunção que sobra: “No saben ____ yo quiero”, “pienso que es muy importante que conocer”.

2.52.2.2. Escolha da conjunção: “Me preguntaron que te vas”;

2.52.2.3. Concordância verbal: “a ellos dije que me fuera de vacaciones”.

2.52.2.4. Coerência de outros elementos no estilo indireto:

“dijimos que ahora mismo...”

2.52.3. Adverbiais:

2.52.3.1. Omissão da conjunção ou conjunção que sobra: “por

__en aquel día me fui”, “__nunca estuve en mi casa resultó que hacía...”.

2.52.3.2. Escolha da conjunção: “pues echaba de menos a mi familia..”.

2.52.3.3. Concordância verbal: “si tengamos tiempo”.

3. Discursivos: são os erros que se referem a:

3.1. Coerência global.

3.2. Correferência: deixis e anáfora.

3.3. Tempo e aspecto.

3.4. Conectores.

3.5. Pontuação (separação de idéias)

(não se exemplificam este tipo de erro porque requerem um contexto amplo)

4. Gráficos: são os erros relacionados a:

4.1. Pontuação e otros signos.

4.2. Acentuação gráfica: “llegue” (llegué), “película” (película).

4.3. Separação e união de palavras: “cumple años”, “pobre cita”.

4.4. Alteração da ordem das letras: “madurgar” (madrugar), “cominucar”

(comunicar).

4.5. Confusão de fonemas:

4.51. e / i: “decedió”, “catastrofi”

4.52. o / u: “ocopado”, “nuvios”.

4.53. b / p: “bablabra”, “peplo”.

4.54. x / g : ”algien”, “surguió”.

4.55. k / z: “baqillas” (baquillas), “toqé”.

4.56. r-r / l: “ejempro”, feriz”, “cuelpo”.

4.57. r / r.: “boracho”, “ocurió”, “arrena”, “torros”.

4.58. s / z: “cemaforo”, “ocaçión”, “empesamos”.

4.59. outros: “ninos”, “cerennonia”, “diverdido” .

4.6. Omissão de letras e letras que sobram: “fa-cinado”, “mo-struo”, “tre-nta”, cononñcer”.

4.7. Confusão de letras que correspondem ao mesmo fonema:

4.71. b-v: “estube”, “bino”.

4.72. g-j: “extrangeros”, “mugeres”.

4.73. c-z: “empezé”, “onze”.

4.74. qu-c: “quando”, “quarto”.

4.75. h : “-asta”, “-echo”(hacer).

4.76. Outros: “emfermedad”, “escseso”.

4.8. Maiúsculas: “escorial”, “Lope de vega.”

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE ERROS DE ESTUDANTES BRASILEIROS DE ESPANHOL

A análise de erros que realizamos neste capítulo tem a finalidade classificar os erros dos aprendizes segundo a taxonomia de Fernández (1997):

4.1. Erros lexicais

No que se refere ao léxico, observamos, na nossa prática de sala de aula, que os estudantes brasileiros de língua espanhola sentem uma certa segurança em falar e escrever desde as primeiras etapas da aprendizagem, provavelmente pela quantidade de afinidades que apresenta o Espanhol com sua língua materna. Só em estágios posteriores é que este estudante se dá conta de que muitas dessas afinidades são enganosas e que é necessário ter um pouco de cautela para usá-las.

Dividimos, seguindo a orientação de Fernández (1999), os erros referentes ao léxico em duas categorias fundamentais, os erros de forma e de significado.

ERROS LEXICAIS	TOTAL
Erros lexicais de forma	
Uso de um significante próximo	1ª C - 23 02 2ª C - 12 3ª C - 16
Formações não reconhecidas em espanhol	1ª C - 07 26 2ª C - 08 3ª C - 11
Estrangeirismos – empréstimos	1ª C - 22 50 2ª C - 13 3ª C - 15
Gênero	1ª C - 14 31 2ª C - 07 3ª C - 10
Número	Não houve

	nenhum caso
Erros lexicais de significado	
Lexemas com semas comuns, porém não adequados no contexto	31 1ª C - 16 2ª C - 10 3ª. C - 05
Mudança entre derivados da mesma raiz	Não houve nenhum caso
Registro não apropriado à situação	Não houve nenhum caso
Ser-estar	Não houve nenhum caso
Perífrases	Não houve nenhum caso
	189

Tabela 1: Erros lexicais

O número de erros lexicais de forma é bastante alto, principalmente, os que se referem aos empréstimos ou estrangeirismos. A interferência de outras línguas conhecidas pelo estudante de Espanhol é evidente, já que é um conhecimento que forma parte de sua experiência lingüística.

É difícil que um erro de léxico se generalize em um grupo de estudantes (pois são muito individuais) excetuando aqueles provocados pela interferência da língua materna ou por motivos de falsas afinidades, como os “falsos amigos”, ou ainda por semelhanças de certas palavras entre as duas línguas. Neste caso de análise de erros lexicais, em particular, é a enorme a influência que exerce a língua materna dos informantes. A grande maioria dos erros encontrados não foi provocada pelo uso dos “falsos amigos” ou pela interferência de outras línguas e sim pela interferência da LM, a cujo léxico o estudante recorre quando se encontra em uma situação de dificuldade comunicativa.

Nos exemplos abaixo, sempre que necessário, para explicar um erro utilizaremos aceções de alguns termos que encontramos no dicionário *Esencial ou à Gramática didáctica del español*.²⁹

²⁹ *Diccionario esencial santillana de la lengua española*. Madrid: Santillana, 1997. TORREGO, L. G. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM, 2000.

4.1.1. Uso de um significante Espanhol próximo

1. Los adultos jugaban las carta y nosotros procurábamos otros juguetes (juegos), (I2, 1ª C)
2. fue la del inicio deste ano (año), el doño de la casa (dueño) (I5, 1ª C)
3. mismo con el sol (aun), cascatas y trillas (sendas) (I6, 1ª C)
4. una cierta sierra (determinada), grande amiga (gran) (I7, 1ª C)
5. me quedé mucho sorpresa (muy sorprendida), feliz por que (porque), una fiesta con derecho a grupo musical (**Ø**) (I8, 1ª C)
6. final de semana (fin) (I9, 1ª C)
7. barracas (chiringuitos) (I10, 1ª C)
8. solo que en la sierra (sin embargo), dos casales amigos (parejas)(I12, 1ª C)
9. mucho culta (muy), uno supermercado(un), se quedo aburrido(enfadado) (I13, 1ª C)
10. veinte y uno anos (años), el puente del sol de otra situación(ponerse, posición), pesquisas ambientales (investigaciones), puse mis piernas en la tierra (pies) (I14, 1ª C)
11. un tanto emocionado(algo) (I1, 2ª C)
12. saqué varias fotocópias (fotos), motorista (conductor), mis planos cambiaron(planes) (I2, 2ª C)
13. una experiencia genial (única), aunque hoy tengo echo de menos (**Ø**, **Ø**) (I5, 2ª C)
14. mismo con el sol (aún), además de esto (**Ø**) (I6, 2ª C)
15. pude comer peces (pescados) (I17, 2ª C)
16. mismo contra los gustos (aun),(I9, 2ª C)
17. mucho acogedoras (muy), mismo con el frío (aun) (I12, 2ª C)
18. los directos (derechos), sueño (sueño), la ganancia humana (avaricia), tuve la conclusión (concluí) (I1 3ª C)
19. ésta danza es más fuerte (tradicional), para clausurar (finalizar) (I2, 3ª C)
20. además de esto (**Ø**) (I4, 3ª C)
21. mismo así hace frío (aun), (I6, 3ª C)
22. comí un pez muy exótico (pescado), fuimos cenar en una baraca (chiringuito) (I7, 3ª C)
23. fue maravilloso por que (porque) (I9, 3ª C)
24. acuerdo (despierto), (I12, 3ª C)
25. no son respectados (respetados) (I1, 3ª C)
26. Al meio día (mediodía) me encontré con mi amor (I11, 3ª. C)
27. bueno medio (buen) (I13, 3ª C)
28. la mía viaje (mi) (I14, 3ª C)

Nos exemplos 2 (*inicio deste ano*) e 10 (*veinte y uno anos*) aparece a palavra ano(s) usada no lugar de años. *Ano* é o mesmo que *ânus* em português e *años* é que é o período de doze meses. A palavra *mismo* em espanhol se usa como sinônimo de idêntico, parecido, similar e não no contexto em que foi utilizado nos exemplos 3 (*mismo con el sol*), 14 (*mismo con el sol*), 16 (*mismo contra los gustos*) 17 (*mismo con el frio*), 21 (*mismo así hace frio*). É mais um caso de fossilização e de clara interferência da LM do estudante.

Outro ponto importante para se comentar são alguns casos de *apócope* em Espanhol. *Mucho* se reduz a *muy* diante de adjetivos, locuções adjetivas, advérbios e

locuções adverbiais, portanto, foi mal utilizado nos exemplos 5 (*mucho sorpresa*) e 9 (*mucho culta*). *Uno* se reduz a *un* diante de substantivo masculino singular como também *bueno* se reduz a *buen*, *grande* se reduz a *gran* na mesma situação. Por último temos um erro relativo ao possessivo *mía* anteposto a um substantivo masculino ou feminino. Nesta situação o aprendiz deveria utilizar a forma reduzida *mi*. Provavelmente os aprendizes não utilizaram as regras de apócope corretamente por interferência da língua portuguesa que não segue a mesma regra do Espanhol.

Em Espanhol o verbo intransitivo *respectar* é utilizado para se referir a alguém ou a algo e não no sentido de tratar alguém com a devida consideração (*respetar*). O substantivo masculino *mediodía* se refere ao momento do dia no qual o sol está no ponto mais alto sobre o horizonte e corresponde às doze horas do dia, hora solar; esta palavra escrita de modo separado *medio día*(adjetivo + substantivo) significa metade do dia, por exemplo, trabalhar somente metade do dia

Algumas respostas dos estudantes, durante a sondagem realizada na primeira coleta, ao tentarem explicar seus erros, foram: *Influjo del português*(3 vezes), “pensei que significasse a mesma coisa que em português”, “falta de vocabulário”, *pensaba que tenía el mismo significado, no recuerdo la regla*, “influência da língua materna”, etc.

4.1.2. Formação não reconhecida em Espanhol

1. pelejes (peleas), inesquecibles (inolvidables) (I4, 1ª C)
2. meyor (mejor) (I8, 1ª C)
3. llevamos (llevar), museles (museos), de gracia (gratis) (I13, 1ª C)
4. recordaciones (recuerdos) (I14, 1ª C)
5. janero (enero), viagen (viaje)(I3, 2ª C)
6. inesquecible (I4, 2ª C)

7. lembrancias (recuerdos) (I10, 2ª C)
8. rebullicio (bulllicio), quantidade (cantidad), inesquecible (inolvidable), costumbrávamos (solíamos) (I12, 2ª C)
9. vontad (voluntad) (I1, 3ª C)
10. recordación (recuerdo) (I2, 3ª C)
11. vontade (voluntad), conhecimento (conocimiento) (I4, 3ª C)
12. veír (ver) (I5, 3ª C)
13. sertan(páramo), partilla (reparto), tenermos (tener)(I12, 3ª C)
14. ciento(centro), tradicionale (tradicional), reflejarmos (reflexionar) (I13, 3ª C)

Aqui analisamos palavras que encontramos nos textos do nosso corpus que em Espanhol são inexistentes. Algumas delas foram criadas mediante a união de prefixos e sufixos a radicais já existentes em Português ou em Espanhol com suas devidas adaptações (*inesquecible, recordaciones, rebullicio*). Muitos erros foram gerados pela tradução do português seguida de uma adaptação ao espanhol (*llevarmos, peleja, museles, janero, viagem, vontad, lembrancia, quantidade, costumbrávamos, conhecimento, oíndo, etc*). Há aqui uma grande quantidade de erros interlingüísticos e casos de fossilização como o uso, nos diferentes níveis de aprendizagem analisado, do infinitivo conjugado, que em Espanhol não se utiliza: *llevarmos, tenermos, reflejarmos*. Observamos também o uso nos diferentes estágios da palavra *inesquecible(s) e recordaciones*.

Algumas das explicações dadas pelos alunos para os erros da primeira coleta foram: “falta de costume de escrever em espanhol”, “são palavras parecidas com as escritas em português”, “achei que fosse parecido com o português”, etc.

4.1.3. Estrangeirismos - empréstimos

1. banharmos (bañarnos), enseada (ensenada) (I1, 1ª C)
2. após (tras) (I2, 1ª C)
3. chácara (chacra), saudade (echar de menos) (I3, 1ª C)
4. desta (de esta), planejamento (paneamiento) (I4, 1ª C)
5. deste (de este), caseiro (empleado), acima (arriba) (I5, 1ª C)
6. por perto (cerca), costurar (coser), igreja (iglesia), desta (de esta) (I9, 1ª C)
7. comprarmos (comprar) (I10, 1ª C)

8. namorado (novio), ainda (aún), curtir (aprovechar) (I12, 1ª C)
9. vidro(vidrio), destes(de estos), uma cena chistosa (escena)(I13, 1ª C)
10. pelas (por las) (I14, 1ª C)
11. até (hasta), face (rostro), pessoalmente (personalmente), abençoado(bendecido) (I1, 2ª C)
12. curtindo(aprovechando) (I5, 2ª C)
13. por (poner), maré (marea), paisagem (paisaje) (I7, 2ª C)
14. teste (test), greve (huelga) (I8, 2ª C)
15. estes (estos) (I9, 2ª C)
16. cascata (I12, 2ª C)
17. dois (dos) (I14, 2ª C)
18. torada (corrida de toro), sofrer (sufrir), neste (en este) (I1, 3ª C)
19. seguinte (siguiente), toradas (I2, 3ª C)
20. eses (esos) (I3, 3ª C)
21. do (del), viajarmos(viajar) (I5, 3ª C)
22. salgadas (saladas) (I7, 3ª C)
23. apresentadas (presentadas), novamente (nuevamente) (I8, 3ª C)
24. farda(uniforme) (I11, 3ª C)
25. rotas (rutas) (I13, 3ª C)
26. do (de lo), balanço (balanceo) (I14, 3ª C)

Confirmamos nossa afirmação anterior: o aluno, diante de uma dificuldade na comunicação, utiliza-se da língua materna para solucionar estes problemas. Isto explica a grande quantidade de empréstimos utilizados por nossos informantes. Foram 21, na primeira coleta, 13, na segunda e 15 na terceira. É um número bastante significativo na terceira coleta, e nesse momento, os alunos estavam muito próximos de terminar o curso (menos de um mês). Por este motivo, pensamos que, especialmente para o ensino do léxico, pode ser útil o emprego de um método que une a perspectiva contrastiva e a comunicativa.

Algumas explicações dadas na sondagem a 1ª C, para esses erros foram: *La costumbre de la lengua portuguesa* (5 vezes), “confundi, queria colocar a palavra fazenda”, “por causa do português”, “saudades falta de atenção”, “semelhança com o português”(2 vezes), palavras parecidas com as escritas em português, “influência do português”(3 vezes), “confundi com o português”, “vício do português”(2 vezes), *imaginé que podría hablar(escribir) como hacemos em português*, “preciso conhecer mais palavras ler com mais frequência”, etc. O que confirma as nossas conclusões anteriores sobre a influência da língua materna.

4.1.4. Gêneros

1. todas las árboles (todos los) (I1, 1ª C)
2. viaje llena (lleno) (I2, 1ª C)
3. esta viaje (este), una bella paisaje (un bello) (I7, 1ª C)
4. una bella paisaje, esa viaje (ese) (I8, 1ª C)
5. la viaje(el), esta misma viaje(este mismo), la viaje fue estupenda (el, estupendo) (I13, 1ª C)
6. una viaje (un) (I14, 1ª C)
7. la viaje, esta viaje, bellas paisajes (bellos) (I7, 2ª C)
8. una paisaje (un) (I12, 2ª C)
9. esta fantástica viaje (este fantástico), una viaje (I13, 2ª C)
10. viaje significativa (significativo) (I4, 3ª C)
11. mucho leche (muchacha) (I5, 3ª C)
12. muchas paisajes y todas muy bellas (muchos, todos, bellos) (I7, 3ª C)
13. la viaje, esta fue la viaje (este, el) (I8, 3ª C)
14. viaje rápida (rápido) viaje divertida (divertido) (I12, 3ª C)

Aqui aparece um caso claro de fossilização. Numa análise contrastiva entre Português e Espanhol, observamos que há palavras em espanhol que são femininas e que em português são masculinas e vice versa, são os chamados “heterogênicos”. É o caso da palavra *viaje, paisaje, árbol, leche*. Estamos diante de mais uma interferência interlingüística.

Na sondagem, os informantes nos deram as seguintes explicações para esses erros: *No me recorde que viaje en español es masculino y no femenino, me olvide que paisaje es del género masculino, viaje es del género masculino, influencia de portugués, influencia portuguesa, “influência da língua materna”.*

4.1.5. Lexemas com semas comuns porém não adequados no contexto

1. tenía muchas plantas(había), se quedaron locos (pusieron) (I2, 1ª C)
2. allá tenía una plantación (había) (I6 1ª C)
3. allá tenía un pequeño restaurante (había) siempre tenía fiesta (había), me quedé muy contenta (puse) (I7, 1ª C)
4. mi abuelo tenía organizado (había), mi abuelo no tenía olvidado (había), no tenía visto (había), me quedé mucho sorpresa(puse), estava de cumpleaños (era) (I8, 1ª C)

5. me quedé encantada (puse) (I12, 1ª C)
6. y habló 10 veces (dijo), tenía playa allá (había), estava tiendo distribución (haciendo), se quedo aburrido(puso enfadado) (I13, 1ª C)
7. me quedé mui contenta (puse) (I1, 2ª C)
8. me quedé muy feliz (puse), estaba con prisa (tenía), me deparé con Carlos(encontré) (I2, 2ª C)
9. mi quedé muy feliz (puse) (I8, 2ª C)
10. tuve un momento que (hubo), 19. me quedé nerviosa (puse) (I10, 2ª C)
11. me quedé muy triste (puse) (I17, 2ª C)
12. yo tenía hecho una prueba (había), tenía salido (había) (I19, 2ª C)
13. me quedé muy contento (puse) (I1, 3ª C)
14. daría una rápida visita (haría), mirar un partido de fútbol (asistir) (I 2, 3ª C)
15. fui a un viaje (hice) (I 7 3ª C)
16. me quedé extasiada(puse) (I11, 3ª C).

Estamos diante de um erro bastante repetido nas duas primeiras coletas. É bastante comum nas produções escritas do aluno o uso do verbo *tener* por *haber*. Isso ocorre pelo fato do aluno em português utilizar o verbo *ter* no lugar de *haver*. É recorrente o uso, por exemplo, de frases como “não tem ninguém aqui” ou “lá tinha praia”. É interessante notar que em algum momento do curso essa diferença de uso foi bem trabalhada e estes alunos conseguiram superar essa dificuldade e desfazer um possível caso de fossilização.

Outro caso de fossilização neste item é o uso do verbo *quedarse*. Na língua Espanhola quando se trata de uma mudança temporária o mais comum é o uso do verbo *ponerse*.

No exemplo 6, o informante 13 utilizou o verbo *hablar* em lugar de *decir*. Em Espanhol *hablar* é pronunciar sons em forma de palavras, expressar o pensamento, *hablar con, de o sobre algo*. *Decir* é expressar com palavras faladas ou escritas algo, *decir algo*.

O uso do verbo *estar*, seguido da preposição “com” + substantivo, é uma norma própria do Português. O aluno parece transferir esta estrutura ao Espanhol e utiliza frases como *estar con prisa*. Em Espanhol se diz *tengo prisa*.

Para ratificar nossas observações, vejam as respostas dadas, na sondagem, pelos informantes na primeira coleta, sobre esses erros: “influência do português” (3 vezes),

“confundi com o português”, “pensei que significava a mesma coisa”, “ porque uso assim no português coloquial,” etc.

Os gráficos 1, 2 e 3, mostram o percentual dos tipos de erros lexicais. O gráfico 4, apresenta a diferença de percentual desses erros nas três coletas.

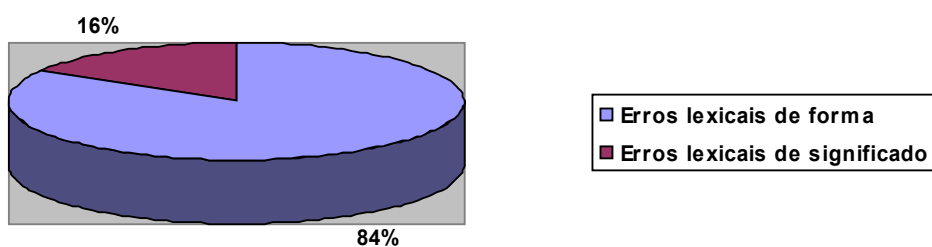


Gráfico 1: Erros lexicais

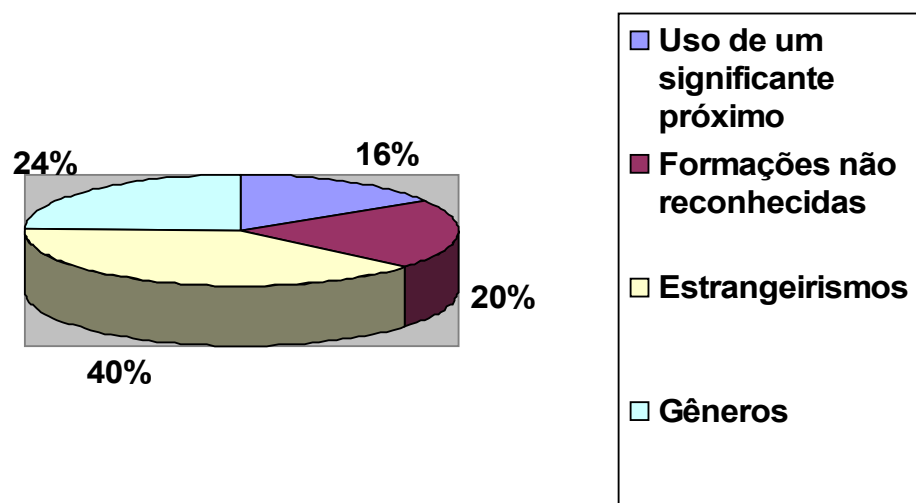


Gráfico 2: erros lexicais de forma

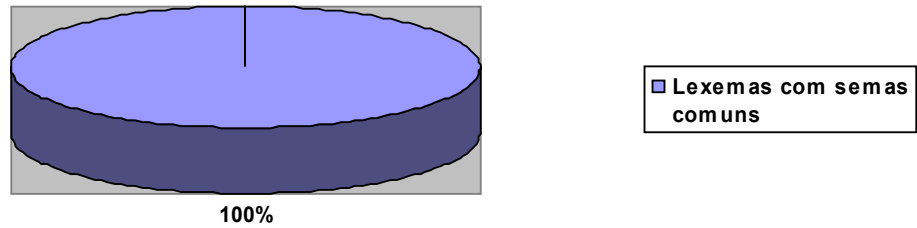


Gráfico 3 : erros lexicais de significado

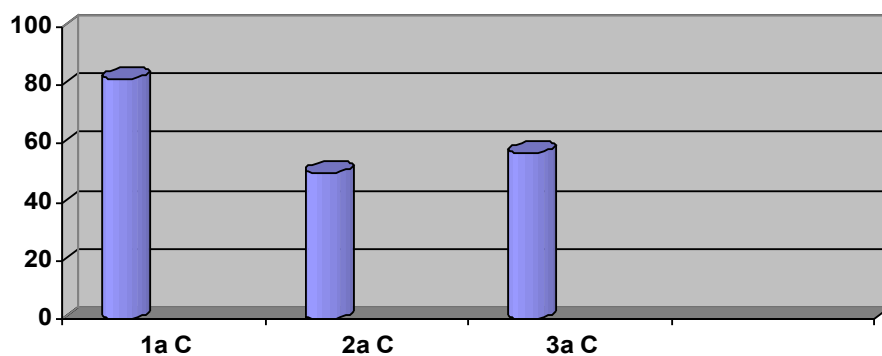


Gráfico 4: Ocorrência em termos absolutos de erros lexicais na 1ª, 2ª e 3ª coletas

A grande maioria dos erros lexicais está na primeira coleta (82 erros) o que mostra uma evolução na aprendizagem dos estudantes, no entanto, é intrigante o número da 3ª coleta (57 erros) ser maior que o da 2ª coleta (50 erros).

4.2. Erros gramaticais (morfológicos)

O total de erros morfológicos foi de 219. Dando continuidade, apresentamos uma tabela de distribuição destes erros baseando-nos na taxonomia proposta por Fernández (1999).

ERROS MORFOLÓGICOS		TOTAL	
Paradigmas			
número		01	3ª C - 01
gênero		Não caso	houve nenhum
verbos		23	1ª C - 13 2ª C - 04 3ª C - 6
outros		Não caso	houve nenhum
Concordância			
Em gênero		Não caso	houve nenhum
Em número		17	1ª C - 10 2ª C - 04 3ª C - 03
Em pessoa		14	1ª C - 03 2ª C - 06 3ª C - 05
Outros		03	2ª C - 03
Valores e usos das categorias			
artigos		38	1ª C - 17 2ª C - 14 3ª C - 07
Outros determinantes		Não caso	houve nenhum
pronomes		18	1ª C - 10 2ª C - 05 3ª C - 03
verbos		18	1ª C - 07 2ª C - 07 3ª C - 04
preposições		87	1ª C - 34 2ª C - 21 3ªC - 32
		219	

Tabela 2: Erros morfológicos

4.2.1. Paradigmas

Número:

1. biens (bienes) (I12, 3ª C)

São erros relacionados à formação do plural de substantivos e adjetivos. Registramos somente um erro em todo o corpus analisado: *biens*. Na língua espanhola, o plural destas duas categorias gramaticais se faz, de modo geral, acrescentando *-s* para as palavras que terminam em vogal e *-es* para as que terminam em consoante. Talvez esse erro tenha sido ocasionado pela regra usada em português, ou seja, uma interferência interlingual.

Verbos:

1. fuemos (fuimos) (I1, 1ª C)
2. fomos (fuimos), el fuego foi apagado(fue), foi divertidísimo(fue) (I2, 1ª C)
3. paseaseamos (paseábamos) (I4, 1ª C)
4. fomos (fuimos), reíndo (riendo), fomos expulsos (expulsados) (I5, 1ª C)
5. llegé (llegué) (I6, 1ª C)
6. vicemos (viéramos) (I7, 1ª C)
7. ia (iba), resolveo (resolvió) (I9, 1ª C)
8. me divirto (divierto) (I10, 1ª C)
9. me cuentaron (contaron) (I2, 2ª C)
10. piensara (pensara)(I9, 2ª C).
11. vueltamos (volvimos) (I13, 2ª C)
12. piensaba (pensaba) (I14, 2ª C)
13. íamos (íbamos), velos (verlos) (I1, 3ª C)
14. penso (pienso), oíndo (oyendo) (I5, 3ª C)
15. volviemos (volvimos) (I12, 3ª C)
16. ocurri (ocurre) (I13, 3ª C)

Os exemplos 1 (*fuemos*), 8 (*divirto*), 9 (*cuentaron*), 10 (*piensara*), 11(*vueltamos*), 12(*piensaba*), 14 (*penso*) e 15(*volviemos*) mostram a dificuldade dos alunos brasileiros em estabelecer quais formas verbais apresentam irregularidade de ditongação (e com frequência ditongam um verbo desnecessariamente por hipercorreção) ou deixam de ditongar outros por generalização.

Em *fomos*, *foi*, *ia*, *íamos* e *expulsos*, os alunos usaram a forma conjugada dos verbos em Português, mostrando uma clara interferência interlingüística no processo de aquisição do Espanhol.

Nos outros exemplos, observamos que o aluno não domina a conjugação de alguns verbos, pois produz formas inexistentes. Algumas explicações dadas pelos alunos aos erros da primeira produção escrita foram: “falta de costume de escrever em espanhol”, “vício do português”, “normalmente quando escrevo rápido e não releio, cometo erros básicos”, *despiste*, “conjugação errada do verbo *traer*”, “esquecimento das regras e palavras”, “influência do Português”, etc.

4.2.2. Concordância

Em número:

1. conocí la famosas casas (las) (I7, 1ª C)
2. Teníamos contactos (contacto), fue bueno reencontrar la familia que casi no se tienen contactos (Ø, tenía, contacto) (I8, 1ª C)
3. mi mejor vacaciones (mis mejores) (I9, 1ª C)
4. mi mejor vacaciones (mis mejores), todo noches se quedamos (todas) (I13, 1ª C)
5. de la noches (noche) (I14, 1ª C)
6. varias veces a ese sitios (sitio) (I3, 2ª C)
7. He vivido la mejor vacaciones (las mejores) (I8, 2ª C)
8. En mi próxima vacaciones (mis próximas) (I12, 3ª C)
9. sitios que no habíamos conocidos (conocido) (I13, 3ª C)

O erro mais observado é o de falta de concordância entre o nome e os adjuntos adnominais (ex.: 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8). A explicação dada pelos informantes sobre a origem desses erros foi a “desatenção” ou “falta de atenção”, “A palavra *vacaciones* e outras soam estranho e dificultam a concordância”. Lembramos ao leitor que a palavra *cumpleaños* (aniversário) parece estar no plural e se diz *mi cumpleaños* talvez o aluno tenha generalizado a regra.

Em pessoa:

1. (yo) tuvo una gran voluntad (tuve) (I1, 1ª C)
2. las mejores vacaciones de mi vida, fue (fueron) (I10, 1ª C)
3. (él) puse (puso), se quedamos (nos) (I13, 1ª C)

4. las obras de arte fue construyida (fueron) (I1, 2ª C)
5. (yo) no los veían (veía) (I2, 2ª C)
6. más me gustaba eran las comidas (gustaban) (I5, 2ª C)
7. algunos días que mi restaba (restaban) (I9, 2ª C)
8. sólo quien ya he estado (ha estado) (I 12, 2ª C)
9. hacía tiempo que (yo) no veían (veía) (I13, 2ª C)
10. (yo) tuvo (tuve) (I1, 3ª C)
11. mis abuelos gustaban de visitar (gustaba), ya empezaba las clases (empezaban) (I5, 3ª C)
12. las mejores vacaciones de mi vida fue (fueron),(yo) fue (fui) (I10, 3ª C)
13. (él) tuvo (tuvo) (I11, 3ª C).

O erro que mais chama atenção é aquele relacionado à troca da 1ª pessoa do singular pela terceira do singular e vice-versa: *(yo) tuvo* (ex. 1), *(él) puse* (ex. 3), *sólo quien ya he estado* (ex. 8), *yo tuvo*(ex. 10), *(yo) fue* (ex. 12) e *(yo) fue* (ex.13). É um tipo de erro que se fossilizou como também outras faltas de concordância entre o sujeito e o verbo: *las mejores vacaciones de mi vida fue* (ex. 2), *las obras fue construídas* (ex.4), *yo no los veían* (ex. 5 e 8), *ya empezaba las clases*(ex. 11), *me gustaba era las comidas*(ex. 6), *mis abuelos gustaban de visitar* (ex. 11). As explicações dadas, pelos informantes, para os erros da primeira coleta foram: “confundi pretérito imperfeito”, “porque não percebi que o sujeito estava no plural, cometendo o erro de colocar o verbo sem concordar com o sujeito”, *despiste* (duas vezes).

Outros:

1. este Navidad (esta) (I6, 2ª C)
2. esta es un municipio (este) (I9, 2ª C)
3. esto viaje (este) (I10, 2ª C)

Somente um aluno se equivocou e colocou o gênero da palavra *Navidad* como masculino; outro utilizou o demonstrativo neutro *esto* no lugar do demonstrativo *este*. A palavra *municipio* também apareceu como feminino. Este tipo de erro só apareceu na segunda coleta e em número reduzido.

4.2.3. Valores e usos das categorias

Artigos

1. fuimos a (Ø) enseada (la) (I1, 1ª C)
2. por la causa de (Ø) (I2, 1ª C)
3. Estado de la Paraíba (Ø) (I3, 1ª C)
4. en lo Estado de Roraima (el), en la calle cercana (una) (I4, 1ª C)
5. lo mayor sofrimiento (el), pero el principal: (lo) (I5, 1ª C)
6. la vista en el Pico Alto (Ø), a (Ø) noche (la), jugamos (Ø) cartas y (Ø) billar (las, al) (I7, 1ª C)
7. en (Ø) día 4 (el), durante toda (Ø) noche (la), fuimos hasta (Ø) albergue (el), localizado en (Ø) centro de la ciudad(el) (I13, 1ª C)
8. caracterización de la área (del), desde (Ø) siete de la mañana (las) (I14, 1ª C)
9. en (Ø) siglo(el) (I1, 2ª C)
10. caminando por toda (Ø) área (el) (I5, 2ª C)
11. en (Ø) Navidad de 2003 (la) (I6, 2ª C)
12. Universidad Federal del Ceará (de) (I8, 2ª C)
13. por la primera vez (Ø), la única que conocí y a que fue sinceramente una madre (la) (I9, 2ª C)
14. no tengo (Ø) costumbre de viajar (la) (I12, 2ª C)
15. en (Ø) ciento (el), casi todas (Ø) comunicaciones(las), niños en (Ø) mundo de magia (el), después de (Ø) 7:00 horas (las), nos hospedamos en (Ø) hotel Barbieri(el), la Italia (Ø) (I13, 2ª C)
16. tocar (Ø) guitarra (la)(I9, 2ª C)
17. interior del Ceará (de) (I10, 3ª C)
18. en (Ø) sertán de Ceará(el), en (Ø) viernes por la mañana (el) (I12, 3ª C)
19. conoceríamos la España (Ø), En (Ø) avión conocimos(el), después de (Ø) 7:00 h.(el) (I13, 3ª C)
20. la mía viaje (Ø) (I14, 3ª C)

O artigo é uma categoria gramatical que registrou um grande número de erros, um total de 38. Nos exemplos 3(*la Paraíba*), 4(*en lo Estado*), 6 (*el Pico Alto*), 12 (*del Ceará*), 15 (*la Italia*), 17(*del Ceará*) e 19(*la Espana*) a confusão se dá porque em Espanhol não se usa o artigo diante da maior parte de nomes de países, regiões ou continentes exceto quando está determinado por um adjetivo ou um complemento especificativo. Para saber se foi uma transferência intralingual ou interlingual, observamos as respostas dadas pelos aprendizes (na 1ª C) na sondagem. O informante 3 respondeu que foi por “influência do português”; o 4 disse que foi “falta de atenção”; o 7 foi “influência do português”; o informante 12 disse que fez a “tradução ao pé da letra” e o 19 disse que foi *influyencia del português* etc. Tais informações nos leva a concluir que foi uma transferência interlingual e que é caso de fossilização.

Chamou-nos atenção também, a quantidade de omissões do artigo: foram 23 casos nos quais os informantes deviam usá-los. É o caso do uso artigo com os dias da semana (*en (Ø) viernes*), com as horas (*desde (Ø) siete de la mañana*, *después de (Ø) 7*), etc. Nos contextos em que apareceu a preposição *en* os informantes não usaram o artigo (*en día 4*, *en centro de la ciudad*, *en siglo*, *en Navidad de 2004*, *en ciento*, *en mundo de magia*, *en sertán*, *en avión conocimos*). Parece-nos uma interferência intralingual (generalização de alguma regra) já que em Português, nesse mesmo contexto, utilizamos os artigos.

Pronomes

1. y se íbamos (nos), había me divertido (me había divertido) (I1, 1ª C)
2. no querría me olvidar (olvidarme) (I 1, 2ª C)
3. quedabase (se quedaba), y (Ø) divertíamos mucho (nos) (I4 1ª C)
4. no mi recuerdo muy bien de mi mejor vacaciones (Ø) (I9 1ª C)
5. no sabía donde (Ø) quería comprar (la) (I10, 1ª C)
6. allá (Ø) divertí mucho (me), (I13, 1ª C)
7. no voy olvidar(Ø) (me), no (Ø) olvidaré(me) (I14, 1ª C)
8. antes (Ø) que yo imaginaba(lo) (I2, 2ª C)
9. hacía tiempo que no (Ø) veían (los) (I3, 2ª C)
10. me queda dos semanas (quedarme) (I7, 2ª C)
11. me quedar allá (quedarme), hoy no mi recuerdo bien (me) (I9, 2ª C)
12. mis abuelos (Ø) gustaban (les) (I5, 3ª C)
13. tenía a nos ofrecer (ofrecernos) (I8, 3ª C)
14. siempre me recuerdo (Ø) (I14, 3ª C)

Nesse item passamos a analisar os erros relacionados ao uso incorreto dos pronomes. Os casos mais relevantes são os relacionados a: 1) colocação pronominal que diverge muito do Português, mas, no Espanhol as regras são mais claras (não existe mesóclise e os casos de ênclises se dão apenas quando o verbo está no infinitivo, no gerúndio ou no imperativo afirmativo. Nos outros casos se utiliza próclise) e 2) Uso dos pronomes complemento. Estes são casos claros de fossilização e segundo a nossa sondagem é uma interferência interlingual já que os aprendizes transferem as regras da língua materna à língua estrangeira. É o caso de *había me divertido* (ex.1), *querría me olvidar* (ex. 2), *tenía a nos*

ofrecer (ex.13), *quedabase*(ex. 3), *mis abuelos* (Ø) *gustaban* (ex. 12), *hacía tiempo que no* (Ø) (ex. 9), *antes* (Ø) *que yo imaginaba* (ex. 8), etc.

Verbos:

1. Jamás me olvidaría (olvidaré) (I2, 1ª C)
2. conocemos (conocimos) (I7, 1ª C)
3. como a mucho tiempo (hacía) (I9, 1ª C)
4. perdemos (perdimos) (I10, 1ª C)
5. cogemos (cogimos), reír (reí), iré hacer(voy) (I13, 1ª C)
6. Desde niño siempre tenía un sueño (he tenido), las obras de arte fue construyida (construida) (I1, 2ª C)
7. no querría me olvidar(quería) (I2, 2ª C)
8. No los veían a cinco años (hacía)(I2, 2ª C)
9. y dejaron añoranzas hasta hoy (han dejado) (I4, 2ª C)
10. me queda dos semanas (quedarme) (I7, 2ª C)
11. fue la primera vez que salir (salí) (I10, 2ª C)
12. viajé de primera clase y llegando en las calles (al llegar) (I1, 3ª C)
13. llegado el gran día (al llegar) (I11, 3ª C)
14. no venía a algún tiempo (hacía) (I12, 3ª C)
15. iré hablar (voy) (I13, 3ª C)

Acima observamos alguns exemplos onde os estudantes usaram o presente do indicativo no lugar de outro tempo verbal do indicativo (*conocemos, perdemos, cogemos*). São casos do uso do presente do indicativo no lugar do pretérito indefinido (*conocimos, perdimos, cogimos*). Há também dois casos de uso do futuro do indicativo no lugar do presente (*iré hablar, ire hacer*). Nos exemplos 3, 8 e 14 observamos uma interferência clara do Português: *como a mucho tiempo, no los veían a cinco años e no venía a algum tiempo*. Os alunos usaram *a* no lugar do uso do imperfeito do verbo *hacer* (*hacía*).

Outros usos equivocados de tempos verbais, estão no exemplo 1 (uso do imperfeito no lugar do futuro: *jamás me olvidaría*), 6 (uso do imperfeito no lugar do pretérito perfeito: *desde niño tenía um sueño*), 7 (uso do condicional no lugar do imperfeito do indicativo: *no quería me olvidar*), 9 (indefinido por pretérito perfeito: *y dejaron*) e 15 (uso de futuro no lugar do presente: *iré hablar*) . Alguns informantes justificaram esses erros durante a primeira coleta como sendo “falta de atenção” ou que “escreveu como falava.”

Preposições:

1. jugar (Ø) fútbol (al), por las tres (sobre), íbamos (Ø) dormir (a) (I1, 1ª C)
2. fui (Ø) pasar(a), íbamos (Ø) coger(a), ayudábamos (Ø) mi abuela(a), jugábamos (Ø) las cartas(a), fomos para la casa (a) (I2, 1ª C)
3. jugaba (Ø) fútbol (al) (I3, 1ª C)
4. fue a la del inicio (Ø), fomos (Ø) pasar (I5, 1ª C)
5. conocí a un sitio(Ø) , para quien vive en un Estado (Ø) que casi todos los días (I6, 1ª C)
6. andamos de barco (en), jugamos (Ø) cartas (a) y (Ø) billar (al), andábamos de coche en la ciudad (en, por) (I7, 1ª C)
7. no me acuerdo bien de mi mejor vacaciones (Ø), iba con mi abuela para la iglesia (a), hizo con que (Ø), (I9, 1ª C)
8. considero como las mejores a las que cuentan (Ø), eso ocurre porque a casi dos años (desde), puedo decir que (Ø) los últimos tiempos todas las vacaciones (en) (I11, 1ª C)
9. iba (Ø) hacer (a), fuimos (Ø) conocer (a) (I12, 1ª C)
10. (Ø) las 20:00h(a), llegamos en Lisboa (a), quedamos encantados con la ciudad (por), visitamos (Ø) mi tío(a), iré (Ø) hacer (a) (I13, 1ª C)
11. viaje de barco (en), no voy (Ø) olvidar (a), no (Ø) olvidaré (lo) (I14, 1ª C)
12. me llamó en su cuarto (a), íbamos (Ø) viajar (a), al llegar en su ciudad (a), besé a sus manos (Ø) (I1, 2ª C)
13. antes (Ø) que yo imaginaba (de) (I2, 2ª C)
14. cuando visité(Ø) mis tíos (a) (I3, 2ª C)
15. echo de menos de las vacaciones (Ø) (I5, 2ª C)
16. cuando llegamos en la sierra (a), conocí a varios sitios (Ø), conocer a un lugar (Ø) (I6, 2ª C)
- 17 fui para la playa (a), fui (Ø) cenar con mis amigos (a) (I7, 2ª C)
18. viajé de avión (en), preocupados con nosotros (por), necesitaba ir hasta el sitio (al) (I12, 2ª C)
19. salimos de coche (en), llegamos en Recife (a), fuimos hasta Roma (a) (I13, 2ª C)
20. además de echar de menos (Ø) mi novia (a), (Ø) mis amigos (a), llegamos en el pueblo (al) (I14, 2ª C)
21. llegando en las calles (a), llamado de “picador” (Ø), sueño en hacer (con), el día siguiente (al), cuando llegué en la ciudad (a), es mejor do que la otra (Ø) (I3, 3ª C)
22. en frente a (de), (Ø) mis abuelos gustaban de visitar (Ø) los vecinos (a, Ø,a), conocer mejor (Ø) los vecinos (a) (I5, 3ª C)
23. no me acuerdo bien (Ø) el año (del), nunca me olvidaré (Ø) los momentos (de)(I6, 3ª C)
24. fuimos (Ø) cenar (a), fui hasta la playa (a) (I7, 3ª C)
25. mi viaje inolvidable fue en el interior (al) (I10, 3ª C)
26. del viaje hacia Resende (a) (I11, 3ª C)
27. a mira (Ø) su hijo (a), conocía a muchos sitio s(Ø), va (Ø) ser (a) (I12, 3ª C)
28. iré (Ø) habla r(a), llegamos en (a), fuimos hasta la Italia (a), jugué mucho (Ø) fútbol (al), fuimos hasta el alberge (al) (I13, 3ª C)
29. siempre me recuerdo do que (Ø) (I14, 3ª C).

No total, foram 87 erros relacionados com as preposições das quais, a mais problemática é o uso da preposição “a”. Um dos erros mais frequentes é a omissão dessa preposição diante do complemento direto de pessoas por transferência interlingual:

ayudamos (Ø) abuela (ex. 2), *visitamos (Ø) mi tio*(ex. 10) , *visitamos (Ø) mis tios* (ex. 14), *echar de menos (Ø) mi novia*, *(Ø) mis amigos*(ex. 20), *conocer mejor (Ø) los vecinos* (ex. 22), *mirar sus hijo* (ex. 27) ou por transferência intralingual onde alguns alunos generalizaram a regra: *conocí a um sitio*(ex. 5), *conocí a varios sitios* (ex. 16), *besé a sus manos* (ex. 12), *conocer a un lugar*(ex. 16), *conocí a muchos sitios* (ex. 27).

Um erro muito comum é a omissão da preposição *a* na locução verbal *ir a + infinitivo* usada na língua espanhola: *íbamos (Ø) dormir*(ex.1), *fui(Ø) pasar*(ex. 2), *íbamos (Ø) coger*(ex.2), *fomos (Ø) pasar* (ex. 4), *fuimos(Ø) conocer*(ex. 9), *iba (Ø) hacer*(ex. 9), *iré (Ø) hacer* (ex.10), *no voy (Ø) olvidar*(ex. 11), *íbamos(Ø) viajar* (ex.12), *fui (Ø) cenar* (ex. 17), *fuimos(Ø) cenar* (ex. 24), *va(Ø) ser* (ex. 28), *ire(Ø) hablar* (ex. 28). Algumas respostas dadas na sondagem foram: “prática do português”, *influência de português*, “usei como no português”, “me esqueci da regra”, nos leva a crer que estamos diante de mais um caso de transferência interlingual.

Outro tipo de erro da preposição *a* que merece ser comentado é seu uso na língua espanhola com o verbo *jugar* (transitivo indireto). Nas produções analisadas encontramos 6 erros: *jugábamos (Ø) fútbol* (ex. 1), *jugábamos (Ø) las cartas* (ex. 2), *jugaba (Ø) fútbol* (ex. 3) *jugamos (Ø) cartas y (Ø) billar* (ex. 6), *jugué (Ø) fútbol* (ex. 28). Em Português, esse verbo é transitivo direto e visto que as respostas dadas na sondagem foram as mesmas do item anterior, concluímos que estamos diante de mais uma interferência do Português na aprendizagem da língua espanhola.

Nos exemplos *llegamos en Lisboa* (ex. 10), *al llegar en su ciudad* (ex. 12), *llegamos en la sierra* (ex. 16), *llegamos en Recife* (ex. 19), *llegamos en el pueblo* (ex. 20), *llegando en la calle* (ex. 21), *cuando llegué en la ciudad* (ex. 21), *llegamos en* (ex. 28), os informantes usaram a preposição *en* no lugar da preposição *a*. Em Espanhol, ao contrário do Português brasileiro coloquial, o verbo *llegar*(chegar) pede a preposição *a* e não a

preposição *en*. Na sondagem observamos respostas como: “por causa do português”, “influência do português”, “usei a preposição do português” nos leva a afirmar que esses são erros interlinguais.

Nos exemplos *llegamos en Lisboa* (ex. 10), *al llegar en su ciudad* (ex. 12), *llegamos en la sierra* (ex. 16), *llegamos en Recife* (ex. 19), *llegamos en el pueblo* (ex. 20), *llegando en la calle* (ex. 21), *cuando llegué en la ciudad* (ex. 21), *llegamos en* (ex. 28), os informantes usaram a preposição *en* no lugar da preposição *a*. Em Espanhol, ao contrário do Português o verbo *llegar*(chegar) pede a preposição *a* e não a preposição *en*. Na sondagem observamos respostas como: “por causa do português”, “influência do português”, “usei a preposição do português” nos leva a afirmar que esses são erros interlinguais.

Outros exemplos claros da interferência da língua materna na aprendizagem das preposições estão nestes exemplos de uso da preposição *de* com os meios de transportes (em Espanhol se utiliza a preposição *en*): *andar de barco* (ex. 6), *andábamos de coche* (ex. 6), *viaje de barco*(ex. 11), *viajé de avión* (ex. 18), *salimos de coche* (ex. 19).

Todos os exemplos acima são casos claros de fossilização dos erros e merecem ser melhor trabalhados em sala de aula.

Nos gráficos 5, 6, 7 e 8 apresentamos a porcentagem de erros morfológicos. No gráfico 9, o percentual desses erros na primeira, segunda e terceira coleta para observarmos redução desses erros nos três estágios de aprendizagem analisados.

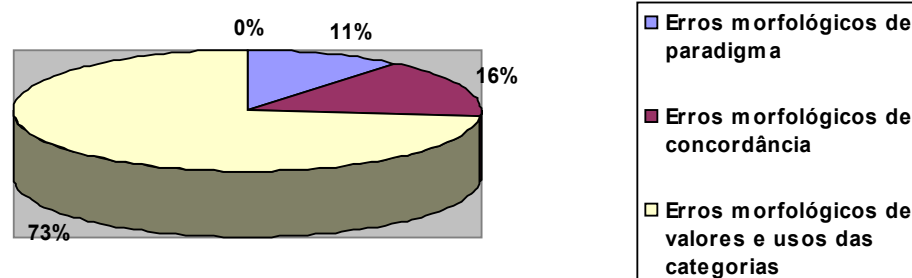


Gráfico 5: Erros morfológicos

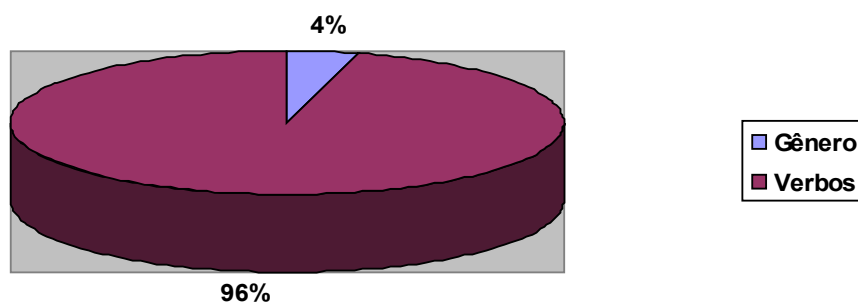


Gráfico 6: Erros morfológicos de paradigmas

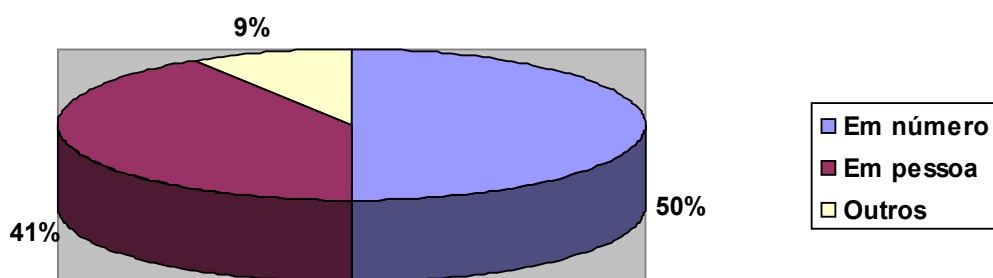


Gráfico 7: Erros morfológicos de concordância

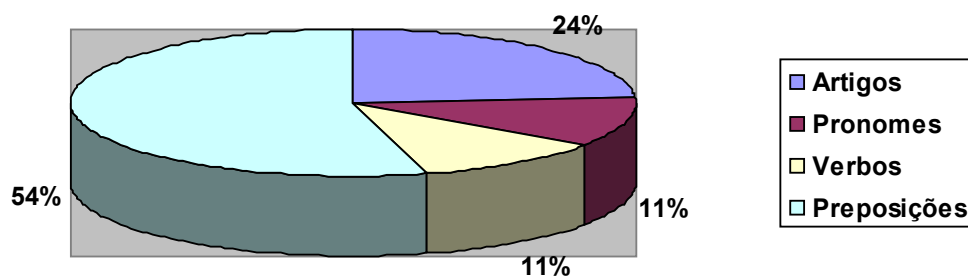


Gráfico 8: Erros morfológicos de valores e usos das categorias

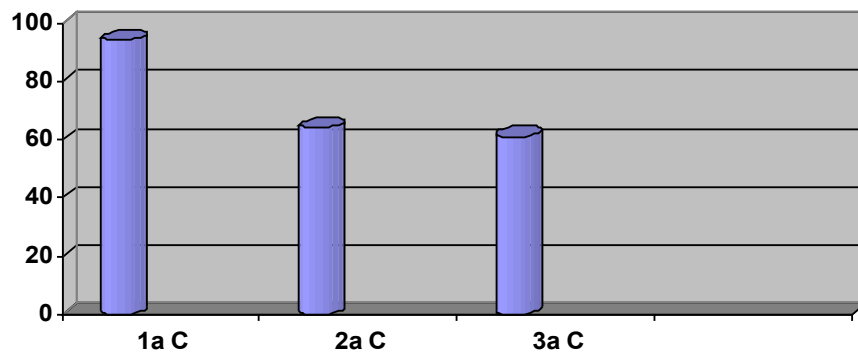


Gráfico 9: Ocorrência em termos absolutos de erros morfológicos na 1ª, 2ª e 3ª coletas

Observamos, a partir desse gráfico, que houve uma evolução bastante significativa na aprendizagem da primeira coleta (94 erros) para a segunda (64 erros), porém não evoluiu significativamente da 2ª coleta (64) para a 3ª coleta (61 erros) dando-nos a impressão de que o aluno se acomodou, por algum motivo.

4.3. Erros gráficos

Estes erros somam no total 305; 122 da primeira coleta, 101, da segunda e 81 da terceira.

ERROS GRÁFICOS	Total
Pontuação e outros signos	33 1ª.C - 21 2ª.C - 3 3ª.C - 9
Acentuação gráfica	160 1ª.C - 54 2ª.C - 61 3ª.C - 45
Separação e união de palavras	04 1ª.C - 2 3ª.C - 2
Alteração da ordem das letras	Não houve nenhum caso
Confusão de fonemas	34 1ª.C - 16 2ª.C - 11 3ª.C - 7
Omissão de letras ou letras que sobram	1ª.C - 15

	37 2ª.C - 12 3ª.C - 10
Confusão de letras para o mesmo fonema	39 1ª.C - 14 2ª.C - 14 3ª.C - 11
Uso de maiúsculas	01 2ª.C - 1
	308

Tabela 3 : Erros gráficos

4.3.1. Pontuação e outros signos

1. Cuando llegamos Ø la primera cosas que hicimos fue organizar los cuartos de baño Ø las habitaciones(, ,) (I1, 1ª C)
2. Todos los días Ø por las três o cuatro de la tarde Ø híbamos a una duna de arena(, ,)(I1 1ª C)
3. eran cuando yo viajaba para la ciudad de Sousa Ø en el estado de la Paraíba.(,) (I3 1ªC)
4. Pero lo que más eran los paseos a una ciudad vecina Ø era muy emocionante.(,) (I4, 1ª C)
5. En diciembre de 2003 Ø hice un viaje maravilloso (,)(I6 1ª C)
6. Además de la belleza del lugar Ø se puede aprender mucho sobre las costumbres(,) (I6 1ª C)
7. Para mi Ø el viaje inolvidable sería...(,) (I7 1ª C)
8. Un día Ø fuimos a un cierta sierra y allá (,)(I7 1ª C)
9. Toda mi familia reunida Ø primos, tios (:)(I8 1ª C)
10. Para me alegría Ø mi madre resolvió dejarme ir (,) (I9 1ª C)
11. Mi antiguo novio, yo y dos casales amigos de él Ø fuímos a conocer el punto más alto de la sierra (,) (I12 1ª C)
12. Después de esa viaje Ø continúo a visitar la sierra, porque es un lugar fantástico y también romántico (,) (I12, 1ª C)
13. Mi mejor vacaione ocurrió en julio de 2002 Ø yo y mi familia salímos...(,) (I13, 1ª C)
14. Cuando llegamos en Madri Ø cogemos un taxi Ø en el taxi ocurrió (,)(I13, 1ª C)
15. Visitamos varios museles Ø el estadio (,) (I13, 1ª C)
16. después de mucho trabajo, estudio y crecimiento personal Ø vienen las vacacione(,) (I14, 1ª C)
17. fueron en el mar Ø en una viaje de quince días haciendo pesquisas ambientales (,) (I14, 1ª C)
18. y la diversificada vida mariña que encontrábamos todos los días Ø desde siete de la mañana hasta las ocho de la noches(,) (I14, 1ª C)
19. que es bastante diferente de la capital de Ceará Ø una ciudad litoranea (,)(I5, 2ª C)
20. En diciembre de 2003 Ø yo y más diez personas hicimos tal viaje (,) (I6, 2ª C)
21. En un día especial Ø fuimos cenar en una barraca (,) (I7, 3ª C)
22. Llegamos en el puerto de Mucuripe Ø en la ciudad de Fortaleza (,)(I4, 3ª C)
23. Para mi Ø el viaje inolvidable seria con certidumbre para España (,) (I4, 3ª C)
24. Es Ø sin duda Ø un sueño que puede ser realizado(, ,) (I4, 3ª C)
25. Siempre que me pregunto cuál sitio debería visitar Ø la respuesta es siempre la misma, Ubajara (,)(I6, 3ª C)

26. Fuimos presentados al los puntos turísticos,de la región (Ø)(I8, 3ª C)
27. Cuando pequeña Ø me gustaba mucho visitar (,)(I9, 3ª C)
28. de las calles de mi ciudad y de la estabilidad de la tierra Ø tuve sentimientos increíbles(,)(I14, 3ª C)
29. No sé lo que fue mejor Ø si el balanço del mar, las noches sin iluminación(,)(I14, 3ª C)

Como já foi observado anteriormente, entre os erros de pontuação, o mais comum foi a omissão da vírgula, principalmente na separação de complementos oracionais (exemplos: 1, 2, 3, 8, 12, 14, 20, 21, 22). Estes tipos de erro não são considerados graves porque não impedem a transmissão da mensagem. Eles não são de fácil identificação, portanto, consideramos como erro somente os casos que pareciam mais evidentes. Na sondagem realizada, os informantes disseram que erraram “por falta de atenção”, “porque não sei pontuar bem em português”, “falta de atenção”.

4.3.2. Acentuação gráfica

1. Fuímos, ríio, díias, habia, reído (I1, 1ª C)
2. díias, mí, jugában, casí (I2, 2ª C)
3. cómo, prácticamante,de dónde (I3, 1ª C)
- 4.tía, vivían, día, época (I4, 1ª C)
5. sítio (I5, 1ªC)
6. frío, como (I6, 1ª C)
7. podíamos, caminábamos, andábamos (I7, 1ª C)
8. mas, hacia, teníamos, el, sítio, mí, família (I8, 1ª C)
9. divertíamos, viájamós (I10, 1ª C)
10. mí (I11, 1ª C)
11. antiguo, fuímos, conocía, és, dónde, continuo (I12, 1ª C)
12. tio, fuímos, jóvenes, díias, despues, mas, conocímos, sítios (I13, 1ª C)
13. és, ciências, vários, sítios, maioria (I14, 1ª C)
14. princípio, Diós, el (I1 2ª C)
15. mí, pués, autobús, conseguían, aproveche, saque, várias (I2, 2ª C)
16. Mís, tios, dónde, conoci (I3, 2ª C)
17. hacia, jugábamos, cruzábamos, río, cogiamos, visitábamos, turísticos (I4, 2ª C)
18. litoranea, frío (I6 2ª C)
19. quede, gusto, vários (I7, 2º C)
20. tia, dá, notícia, dia, volvi, família, también, economía (I8, 2ª C)
21. pedi, cuantos, tenía, vários, sutil, estas (I9, 2ª C)
22. mí (I10, 2ª C)
23. mí (I11, 2ª C)
24. dónde, aquél, sítio, mí (I12, 2ª C)

25. tio, dia, sítios, és, ocurrío, salímos, autobus, quedo, él, sabia, fuímos, café, hacia (I13, 2ª C)
26. él, mirámos (I14, 2ª C)
27. mas, antíguos, mi (I1, 3ª C)
28. pués, ésta, estádio, marchandome, como, fé, mi (I2, 3ª C)
29. mi, seria, visitaria, turísticos, arquitectonico (I4, 3ª C)
30. sítios, pajaros (I5, 3ª C)
31. família, fuerón, encantaria, dias, mas (I8, 3ª C)
32. sóla, senti, mi (I9, 3ª C)
33. conoci (I10, 3ª C)
34. dónde, tenia, venia, vivia, mi, preferia, sítios, infáncia, vá (I12, 3ª C)
35. tio, família, conocímos, és, inglês, magía, fuímos (I13 3ª C)
36. vivi, algun, él mar (I14, 3ª C)

Quando observamos o esquema que apresentamos no início do capítulo, vemos que o acento gráfico é uma categoria na qual se concentra um número altíssimo de erros. Isso nos faz supor que ou a acentuação é um assunto de difícil assimilação ou este assunto foi pouco trabalhado na sala de aula pelo professor.

Os alunos desconhecem principalmente as regras de acentuação dos hiatos (*tía, día, hacía, tenía, sabía, etc.*), têm dificuldades em usar o acento diferencial (*él* – pronome, *el* (artigo), *mi* – possessivo, *mí* – pronome, etc) e em muitas situações desconhecem as regras gerais de acentuação, pois acentuam palavras que não deveriam ser acentuadas (*sítio, infância, estádio, família, fuímos, antiguos, salimos, pué, fé, Díos* etc), deixam de acentuar palavras que deveriam ser acentuadas (*marchandome, turístico, autobus, pajaros, architetonico, café etc.) e em alguns momentos confundem a posição do acento no interior da palavra (*casí, hacía, divertiámos, viájamos, sútil, magía).**

É bastante evidente que nos encontramos diante de um caso claro de fossilização, pois os alunos, ao longo do processo de aquisição do espanhol, não deixaram de cometer estes tipos de erros. O número da última coleta (45) é menor, no entanto, é um número muito alto para o final do curso. Algumas respostas da sondagem foram: “vício do português”, “influência do português”, “influência da língua materna”, “influência da linguagem coloquial materna”, *la costumbre de la lengua portuguesa*, etc.

4.3.3. Separação e união de palavras

1. al largo (a lo largo) (I13, 1ª C)
2. veinte y uno (veintiuno) (I14, 1ª C)
3. a el mar (al mar) (I14, 3ª C)
4. en frente(enfrente) (I7, 3ª C)

Houve aqui a separação incorreta das palavras *veinte y uno*; talvez houve uma transferência intralingüística, já que se escreve, em Espanhol, *treinta y uno*, *cuarenta y uno*, e aluno generalizou. Já em *En frente*, pode ter sido separado incorretamente por uma transferência interlingüística, já que em Português essa palavra se escreve separado. A separação de *A el*, talvez se deu por uma transferência intralingüística, pois é um dos dois únicos artigos que se contraem em Espanhol. O único caso de união de palavra foi *al largo*, que se deu, provavelmente, por uma dificuldade de o aluno usar o artigo neutro *lo*.

4.3.4 Confusão de fonemas

1. baño (baño), llevantávamos (levantábamos) (I1, 1ª C)
2. moseos (museos), anoranza (añoranza) (I4, 1ª C)
3. galina (gallina), cascatas (cascadas) (I6, 1º C)
4. tudo (todo) (I7, 1º C)
5. surpresa (sorpresa) (I8, 1ª C)
6. surpresa, gañaba (ganaba) (I9, 1ª C)
7. anoranza (añoranza) (I13, 1ª C)
8. dormiendo (durmiendo), morió (murió), tudo (I12, 1º C)
9. mariñas (marinas), diciembre (diciembre) (I14, 1º C)
10. brilhavan (brillaban), mi (me) (I1, 2ª C)
11. caminadas (caminatas), sofrimiento (sufrimiento) (I 5, 2ª C)
12. ocurieron (ocurrieron) (I7, 2ª C)
13. mi (me) (I8, 2ª C)
14. mi (me) (I9, 2ª C)
15. pìsces (peces) (I10, 2ª C)
16. elegir (elegir) (I11, 2ª C)
17. diñero (dinero) (I1, 3ª C)
18. castellos (castillos) (I2, 3º C)
19. aprobechar (provechar) (I8, 3º C)
20. pano (pañó) (I9, 3º C)
21. deferentes (diferentes) (I9, 3º C)
22. Inglaterra (Inglaterra), case (casi) (I13 3º C)

A maior parte dos erros relativos à confusão de fonemas, relaciona-se ao uso da letra “n”. Muitos utilizaram *gañaban, mariñas, diñero*, provavelmente, por uma transferência interlingüística já que na língua materna destes aprendizes se diz: ganhavam, marinhas e dinheiro. O dígrafo “nh” corresponde ao fonema representado pela letra “ñ”. Há também o uso da palavra *tudo* e *surpresa* no lugar de *todo* y *sorpresa*, por parte de alguns aprendizes. Esses erros talvez também sejam cometidos por transferência interlingüística.

4.3.5. Omissão de letras ou letras que sobram

1. passe (pasé), híbamos(íbamos) (I1, 1ª C)
2. cuatorce (catorce) (I 3 1ª C)
3. atravessa(atraviesa), comprendian (comprendían), actividad(actividad),
assistíamos(asitíamos) (I4, 1ª C)
4. satisfacción (satisfacción) (I5, 1ª C)
5. comemorar (conmemorar), almuerzo (almuerzo) (I1, 1ª C)
6. cumpleaños (cumpleaños) (I8, 1ª C)
7. Madri (madrid), alberge (albergue) (I13, 1ª C)
8. aquilamos (alquilamos) (I12, 1ª C)
9. crecimiento (crecimiento) (I 14, 1ª C)
10. viagen(viaje) (I3, 2ª C)
11. picinas (piscinas), comemorar (I7, 2ª C)
12. comemoré (conmemoré), comemoramos (conmemoramos), vacacione (vacaciones)
(I8, 2ª C)
13. pişces (peces) (I19, 2ª C)
14. comemoramos, vales (valles) (I12, 2ª C)
15. vacacione (vacaciones), Madri, supermecado (supermercado), distribuición (distribución)
(I13, 2ª C)
16. espetáculo (espectáculo) (I1, 3ª C)
17. puentes (puntos), arquitetônico (arquitectónico), huellas (huellas), repassar (repasar) (I4 3ª
C)
18. almuerzo, comemoramos (I7, 3ª C)
19. nascer (nacer) (I8, 3ª C)
20. pneumático (neumático) (I10 3ª C)
21. hostel (hotel) (I13, 3ª C)

Estamos diante de uma confusão muito freqüente (36 casos). A maior parte desses erros decorre do desconhecimento que o aluno tem das regras ortográficas do Espanhol. Nas três coletas encontramos vários erros causados pela interferência interlingüística: *passe* (não

existe nenhuma palavra escrita com “ss” em espanhol), *atravessa, comprendian, actividad, assistíamos, comemorar, Madri, crecimiento, viagem, distribución, nascer, etc.*

Em muitos momentos, o aluno mostra dificuldade na identificação dos verbos que ditongam e muitas vezes, por hipercorreção ditongam verbos que não devem ser ditongados e chegam a ditongar até substantivo (*puento*).

4.3.6. Confusão de letras para o mesmo fonema

1. quando(cuando), *llevantáyamos* (*levantábamos*), *desayunáyamos* (*desayunábamos*), *jugáyamos* (*jugábamos*) (I1, 1ª C)
2. *quedava* (*quedaba*), *estávamos* (*estábamos*) (I2, 1ª C)
3. *acojedor* (*acogedor*) (I6, 1ª C)
4. *nuves* (*nubes*), *esquizita* (*exquizita*) (I7, 1ª C)
5. *estava* (*estaba*) (I8, 1ª C)
6. *bañávamos* (*bañábamos*) (I10, 1ª C)
7. *avuela*(*abuela*), *tubo* (*tuvo*) (I2, 1ª C)
8. *quinze* (*quince*) (I14, 1ª C)
9. *havía* (*había*) (I1, 2ª C)
10. *pasageros* (*pasajeros*), *quice* (*quise*) (I2, 2ª C)
11. *viagen* (*viaje*) (I3, 2ª C)
13. *com* (*con*), *formavan* (*formaban*), *imprecionó* (*impresionó*) (I7, 2ª C)
14. *estava*, *aprovada*(*aprobada*), *com* (I8, 2ª C)
15. *havia* (*había*) (I12, 2ª C)
16. *bajava* (*bajaba*), *estava* (I13, 2ª C)
17. *Andaluzia* (*Andalucía*), *sobrevibientes* (*sobrevivientes*) (I2 3ª C)
18. *empezé* (*empece*) (I3, 3ª C)
19. *com* (I5 3ª C)
20. *quatro* (*cuatro*) (I9, 3ª C)
21. *quinze*, *paisage* (*paisaje*), *paseávamos* (*paseábamos*), *tomávamos* (*tomábamos*), *gustava* (*gustaba*) (I12, 3ª C)
22. *extranjera* (*extranjera*) (I 13, 3ª C)

Como se pode observar nas frases anteriores são muitos os casos de confusão das consoantes *b* e *v* (*levantávamos, desayunávamos, jugávamos, quedava, estávamos, estava, bañávamos, havia, etc*). A grande maioria usa *v* no lugar de *b* em verbos conjugados que requerem aquela consoante em português. O mesmo acontece com alguns substantivos (*nuves, avuela*).

Diante da dúvida entre o “c” e o “z” os alunos parecem recorrer ao português ainda que esta regra no Espanhol seja muito clara, pois não se usa *z* diante de *e* e de *i* (quinze, andaluzia, empezé). Quanto ao uso de *g/j* o aprendiz parece fazer uso das estratégias interlinguais (*pasajero, viagen, pasage*).

Parece que estamos, mais uma vez, diante de um caso de fossilização tanto em relação ao uso de *v/b* quanto ao uso de *z/c*.

4.3.7. Uso de maiúsculas

1. europa (Europa) (I13, 2ª C)

Dentre os erros encontrados, esse foi o menos significativo. Somente um erro para o uso das maiúsculas, talvez porque as regras de uso de maiúsculas sejam praticamente iguais.

Aqui apresentamos erros gráficos em valores percentuais, como também os percentuais desses erros, por coleta, com o objetivo de comprovarmos como esses erros diminuíram da primeira para a terceira coleta, ou seja, do nível intermediário ao avançado.

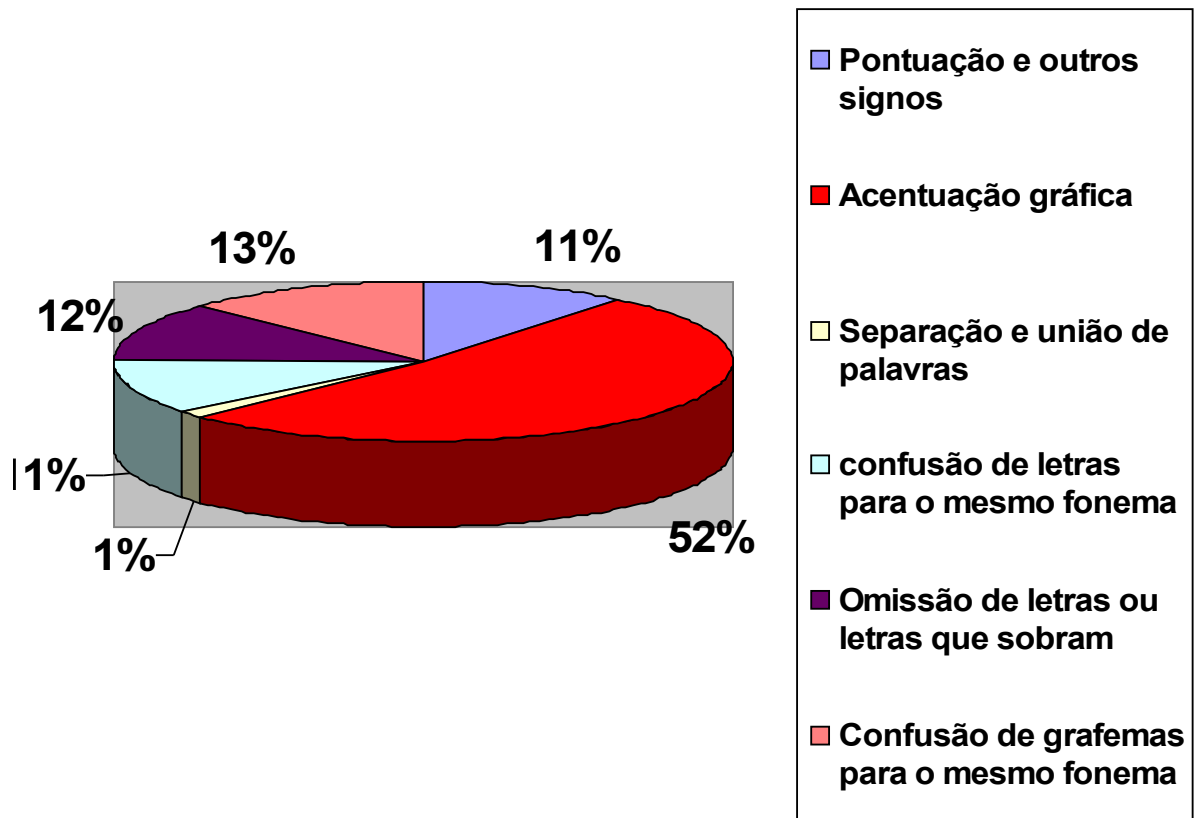


Gráfico 10: Erros gráficos

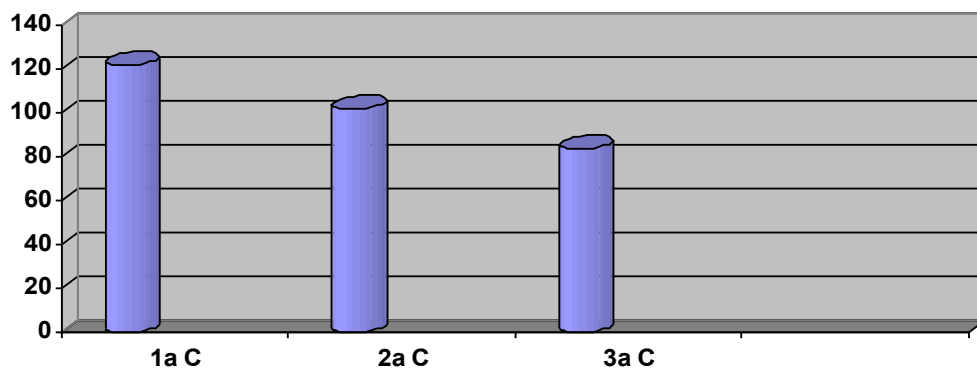


Gráfico 11: Ocorrência em termos absolutos de erros gráficos nas 1ª, 2ª e 3ª coletas

Percebemos uma evolução expressiva na aprendizagem desses estudantes nas três coletas (122 erros, 102 erros, 84 erros, respectivamente). No entanto, surpreende-nos, novamente a quantidade de erros da terceira coleta, pois são bastante numerosos para quem

está na iminência de terminar o curso. Observemos agora um gráfico geral com o percentual total de erros lexicais, gramaticais e gráficos.

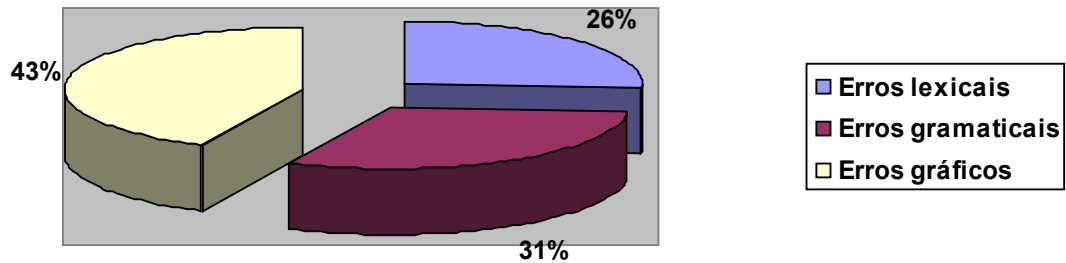


Gráfico 12 : Percentual geral de erros lexicais, gramaticais e gráficos

É importante que, dentre esses erros, também observemos a quantidade de acertos. Num corpus de 7.003 palavras, foram cometidos 716 erros. Ou seja, houve 6.287 acertos. Em termos percentuais encontramos os seguintes resultados:

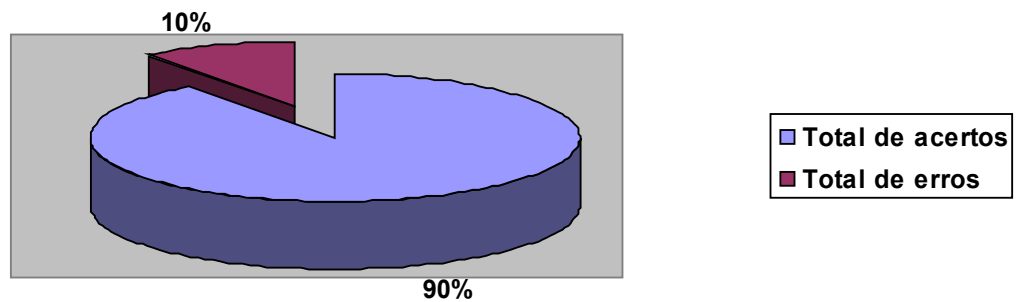


Gráfico 13: Percentual de erros e acertos

4.4. Fontes de erros: erros interlinguais e intralinguais

Erros Interlinguais são os que refletem a interferência da língua materna na produção oral e escrita do aprendiz. Já os erros intralinguais não estão relacionados à língua materna do aprendiz, são resultantes da aprendizagem da língua meta em si mesma.

Para a classificação dos erros em interlinguais e intralinguais, além das possíveis causas apresentadas no capítulo 2³⁰, tomamos como referência, em alguns momentos, as respostas dadas pelos informantes na sondagem e no questionário. Com base nestas informações, analisamos cada erro cometido pelo aprendiz e contabilizamos um total de 495 erros interlinguais e 221 erros intralinguais. Nesta primeira tabela apresentamos um resumo dos erros interlinguais e intralinguais:

interlinguais	intralinguais
Lexicais: <i>inesquecibles, saudade, igreja, deste, janero, mucho leche, tenía um aplantación, banharmos, namorado, etc.</i>	Lexicais: <i>medio dia, ciento, veír, mejor, juguetes, por que, de gracia, respectado, uno, museles, tiendo, etc.</i>
Gramaticais: <i>biens, me olvidar, llegué en, del Ceará, jugar fútbol, fuimos pasar, andávamos de coche, la España, etc.</i>	Gramaticais: <i>fuemos, reíndo, cuentanon, piensara, vueltamos, piensaba, (yo) tuvo, oíndo, mi mejor vacaciones, etc.</i>
Gráficos: <i>sítios, vá, quinze, estava, crecimiento, atravessa, comemoramos, sorpresa, quatro, extranjera, etc.</i>	Gráficos: <i>fuímos, él, mi, cómo, mis, al, antiguo, casí, el, mas, dónde, conocímos, etc.</i>

Com o propósito de observarmos a influência da língua materna, apresentamos os erros interlinguais e intralinguais distribuídos em diferentes gráficos.

³⁰ (Os erros intralinguais têm origem nos seguintes processos: a) omissão, b) adição, c) generalização, d) formas alternadas, e) ordem indevida de palavras, f) invenção de uma nova palavra na língua meta, g) confusão entre termos lexicais parecidos, e h) não relação entre letras e fonemas da língua meta. Entre as causas de erros interlinguais, estão: a) extensão por analogia; b) não distinção lexical na língua materna em relação à língua meta; c) não-distinção gramatical na língua materna em relação à língua meta; d) uso de palavras da língua materna em frases da língua meta; e) uso de formas estrangeirizadas; f) a tradução literal; e g) a transferência de estrutura da língua materna)

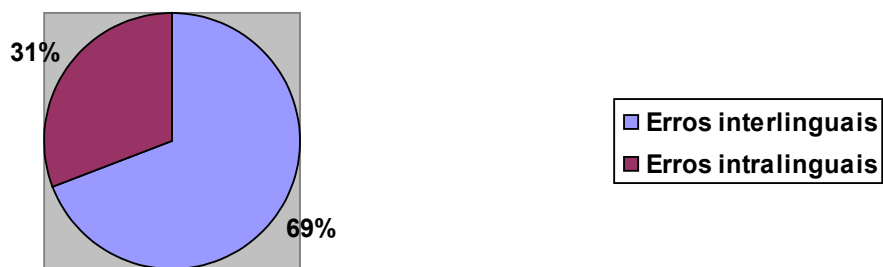


Gráfico 14: Total de erros interlinguais e intralinguais

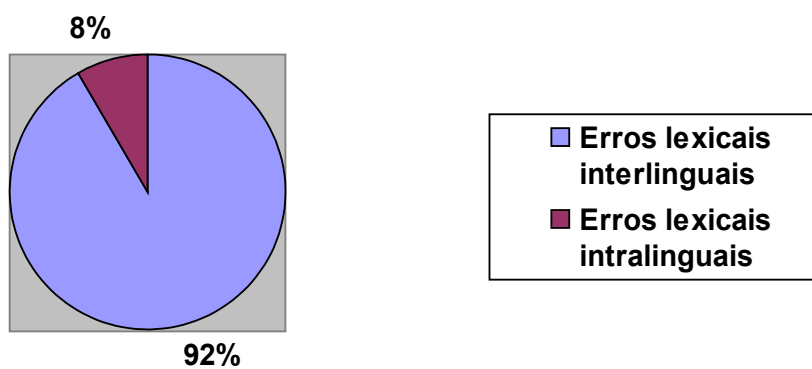


Gráfico 15: Percentual de erros lexicais interlinguais e intralinguais

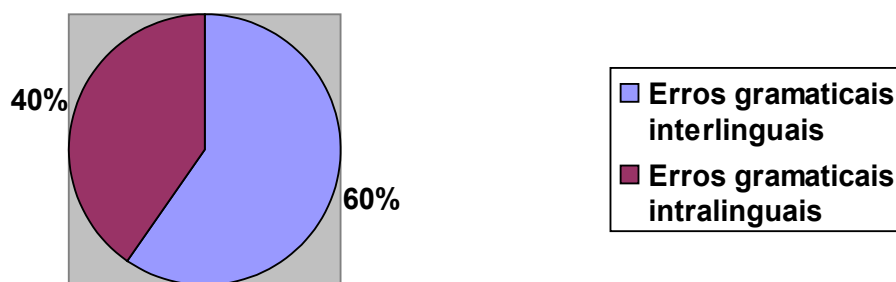


Gráfico 16: Percentual de erros gramaticais interlinguais e intralinguais

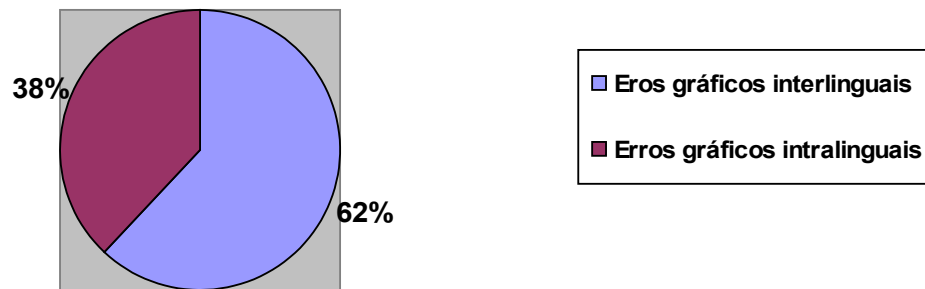


Gráfico 17: Percentual de erros gráficos interlinguais e intralinguais

Para mostrar que a influência da língua materna também está fortemente presente na aquisição do espanhol, pelo aluno brasileiro, também no estágio avançado de aprendizagem, apresentamos abaixo um gráfico mostrando o percentual de erros interlinguais na primeira e na última coleta. Devemos lembrar que houve uma diminuição no número de erros da 1ª C (298) para a 3ª C (192).

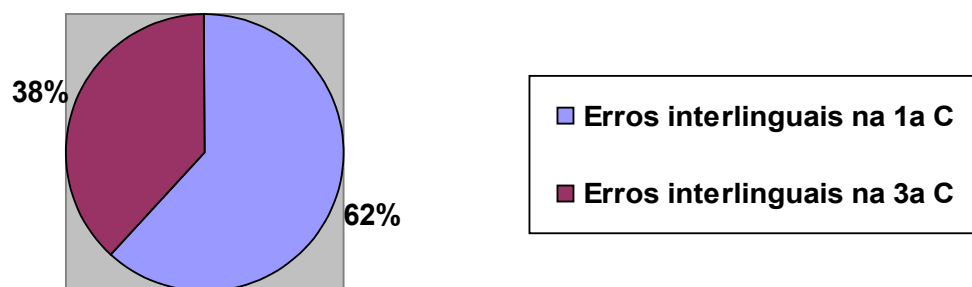


Gráfico 18: Erros interlinguais na primeira e terceira coleta.

O questionário proposto aos estudantes, além de nos ajudar a determinar o tipo de erros, também teve como objetivo revelar se os alunos têm consciência das particularidades

de sua interlíngua no que se refere aos erros e de contrastar os resultados de suas respostas com os resultados extraídos do nosso estudo.

Analisando as primeiras respostas, constatamos que as mesmas são bastante homogêneas. Todos os estudantes afirmam que têm consciência de seus erros e que cometem erros com muita frequência, outros com média frequência e outros com pouca frequência.

Na segunda questão, os alunos, na sua maioria, apontam os verbos como fonte dos maiores erros, seguido dos pronomes complementos e de erros gráficos.

Para a terceira pergunta, respondem que sim, que os erros que cometem são iguais aos de outros estudantes de Espanhol, e o motivo é principalmente a semelhança entre o Português e o Espanhol. Há também quem pense que a origem desses erros é a falta de estudos, de dedicação.

Na segunda parte do questionário o aluno observou se realmente sabe os tipos de erros que comete. Muitos viram que a grande dificuldade não está no verbo e sim na acentuação e no uso das preposições e outros, mais uma vez, nos dá como motivo para a produção destes erros, a semelhança entre o Português e o Espanhol ou a falta de estudos e de leitura.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mito da facilidade, devido à proximidade tipológica entre Português/Espanhol, foi comprovado nesse trabalho; se por um lado a semelhança entre as línguas referidas facilita o entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência negativa e de fossilizações. Podemos afirmar então que a LM influencia de forma ativa na aprendizagem de uma língua estrangeira, mesmo nos estágios de interlíngua mais avançados. Ou seja, o aprendiz faz uso de seu conhecimento pré-existente da língua materna para solucionar seus problemas na comunicação. Não podemos deixar de observar que essa interferência da língua materna é mais forte nos primeiros estágios de aprendizagem já que o aprendiz tem pouca familiaridade com o sistema da língua não nativa, e a língua materna é a única experiência prévia.

Muitos dos erros apontados no nosso trabalho causados pela interferência lingüística, fossilizam-se, como por exemplo, alguns de acentuação gráfica, erros de concordância de gênero, uso de preposições, o uso do verbo *tener* em contextos nos quais se deve usar o verbo *haber*, o uso da letra “v” no lugar de “b”, etc.

Os erros mais numerosos são os erros gráficos com um total de 308 amostras, entre eles os que mais se destacam são os de acentuação (tanto o uso como a omissão) e a confusão de letras para o mesmo fonema no interior da palavra.

Em segundo lugar, encontramos 219 erros relacionados aos elementos morfológicos da oração. Os erros mais comuns foram os relacionados ao uso das preposições (87 amostras), seguidas ao do uso de artigo (38 erros) e de verbos (23 erros).

Por último, temos os erros lexicais com 189 amostras. Os mais comuns foram os de uso de um significante próximo com um total de 51 erros seguidos dos empréstimos (ao Português) com 50 amostras.

Temos consciência de que grande parte dos erros encontrados não causa muitas dificuldades na comunicação, no entanto, é preocupante o número de erros cometidos no estágio final de aprendizagem. Parece-nos importante desenvolver adequadamente nos alunos a capacidade de pôr em prática cada uma das habilidades que compõe o sistema lingüístico e, entre elas, encontra-se a escrita. Uma possível solução a esse problema é desenvolver no aprendiz o hábito da leitura em língua estrangeira mediante atividades motivadoras tanto de compreensão como de produção escrita.

Temos também consciência de que é importante a retomada deste trabalho com o objetivo de ampliar o corpus de textos com os quais trabalhamos, acrescentando outros materiais do tipo oral, já que nos parece fundamental comprovar ou refutar se esses erros com os quais trabalhamos são os mesmos em um corpus de língua falada.

Esperamos que nossa pesquisa, de alguma maneira, venha a ajudar os profissionais que trabalham com a língua espanhola já que os dados relacionados neste trabalho são fundamentais no momento de elaboração de atividades específicas para estudantes brasileiros, pois revelam as áreas de maior dificuldade de aprendizagem. Desejamos também que este trabalho provoque uma reflexão em professores no sentido de que a língua materna dos aprendizes pode ajudar no processo de ensino aprendizagem do Espanhol como LE para estudantes luso-falantes. Assim, é necessário, que professores e alunos, tenham uma postura diferente diante dos erros, pois, como observamos, estes são elementos que fazem parte do processo de aprendizagem e que mostram o estágio de aprendizagem em que se encontram os alunos.

Com os resultados obtidos nessa pesquisa, comprovamos a grande influência que exerce a língua portuguesa na aprendizagem da língua espanhola, não só nos níveis iniciais, como também nos níveis mais avançados. A partir desses resultados, estamos cada vez mais conscientes da importância da realização de estudos contrastivos entre línguas afins como Português e Espanhol, pois, apesar das críticas recebidas, na nossa opinião, a Análise Contrastiva é de grande ajuda para compreender e explicar o processo de aquisição de uma língua estrangeira, assim como um importante instrumento pedagógico que ajuda a compreender as causas dos erros cometidos pelos estudantes.

Deixamos aqui como sugestão para trabalhos futuros nessa área, uma pesquisa onde se proponha atividades para a redução dos erros cometidos pelos alunos ao estudar Espanhol ou estudar um corpus de língua falada e determinar os erros fonéticos cometidos por brasileiros estudantes de Espanhol.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADÍA, P. M. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del Español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). *Português para estrangeiros – interface com o espanhol*. São Paulo: Pontes, 1995.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística aplicada? In: PASCHOAL M. S.Z; CELANI, M.A.A(Org.). *Lingüística Aplicada*. São Paulo: EDUC, 1992.

CORDER, S. P. Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992(a)

_____. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.(b)

DURÃO, A.B. de A.B.Os três modelos da Lingüística Contrastiva frente a frente. In: DURÃO, A. B. de A. B. (Org.). *Lingüística Contrastiva: Teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

GARCIA, T. P: Os erros de aprendizes brasileiros de francês como língua estrangeira podem ser vistos como uma estratégia de aprendizagem? Um estudo sobre o passé composé. In: DURÃO, A. B. de A. B. (Org.). *Lingüística Contrastiva: Teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition (Part 2): The description of learning language*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERES FERÁNDEZ, G. M. A lingüística contrastiva é uma área de estudos fora de época? In: DURÃO, A. B. de A. B. (Org.). *Lingüística Contrastiva: Teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

QUINTANA, Esther Gutiérrez. *Aspectos gramaticales contrastivos en español e italiano*. Alcalá de Henares, 2004. Originalmente apresentada tese de doutorado, na Universidade de Alcalá, 2004.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del Español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1999.

FERREIRA, I. A. A interlíngua do falante de Espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (org.) *Português para estrangeiros – interface com o espanhol*. São Paulo: Pontes, 1995.

FREITAS, M. A. de; NOBRE, M. M. R. Análise dos erros na produção oral de hispanofalantes aprendizes de português como LE. In: DURÃO, A. B. de A. B. (org.). *Linguística Contrastiva: Teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

GARCIA, T. P: Os erros de aprendizes brasileiros de francês como língua estrangeira podem ser vistos como uma estratégia de aprendizagem? Um estudo sobre o passé composé. In: DURÃO, A. B. de A. B. (Org.). *Linguística Contrastiva: Teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

GARGALLO, I. S. *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Linguística Contrastiva*. Madrid: Arco Libros, 1993.

JAMES, C. *Errors in language learning and us*. New York: Longman: 1998

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

AQUILINO SÁNCHEZ. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1993.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SELINKER, L. Interlengua. In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

WARDHAUGH, R. La hipótesis del análisis contrastivo. In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

ANEXO I

1ª. COLETA DE DADOS (Março de 2005)
(Semestre V)

O título da composição é: “Las mejores vacaciones de mi vida” e os informantes são os mesmo.
O critério para numeração foi a ordem de recebimento das produções na primeira coleta.

I1

Las mejores vacaciones de mi vida, fueron quando viajé a una casa de playa y passé dos semanas allá. Yo tenía unos once años y mis amigos también esta edad.

Cuando llegamos la primera cosa que hicimos fue organizar los cuartos de baño las habitaciones. Después de todo eso fuimos a la playa, bañarnos en el mar, jugar e gastar bromas hasta la hora del almuerzo.

Generalmente nos levantávamos a las siete, desayunávamos a las ocho e se híbamos a la playa. Pero hubo dos días que nosotros fuímos a enseada banharnos en el rio.

Todos los días, por las três o cuatro horas de la tarde íbamos a una duna de arena y jugávamos de esquiar. Por la noche siempre comimos mucho y jugavamos hasta las doce horas después híbamos dormir.

Todos los días hacíamos cosas diferentes, yo nunca habia reido tanto y me divertido tanto como aquellos días.

Hasta hoy aún no hubo dias mejores que aquellos, por eso fueron las mejores vacaciones de mi vida.

I2

Cuando tenía ocho años, fui pasar un mes en la finca de mis abuelos paternos, junto con mis padres y hermanas. La finca se quedava en la sierra de Meruoca, cerca de Sobral. Todos los años íbamos allá, pero en estas vacaciones, también fueron todos mis primos y tíos.

La propiedad no era grande, pero tenía muchas plantas, árboles y dos casa: la que estábamos y la vieja, que no era más utilizada.

Todos los días, nos levantávamos temprano y íbamos coger las frutas de todas las árboles. Después ayudávamos mí abuela a hacer dulces y pasteles. En el almuerzo comíamos buena comida y bebíamos “el guaraná de la tierra”. Após esto los adultos jugában las cartas y nosotros procurávamos otros juguetes.

En una de estas tardes, yo, mis hermanas y mis primos fomos para la casa vieja, hacer comida para las muñecas. Al encender el fuego, nosotros casi dejamos quemar toda la casa.

Nuestros padres se quedaron locos, pero el fuego foi apagado. Fue divertidísimo. Las mejores vacaciones de mi vida.

I3

Mis mejores vacaciones de mi vida eran cuando yo viajaba todos los meses de julio para la ciudad de Sousa en al estado de la Paraíba.

La ciudad de Sousa es una localidad pequeña y conocida cómo la ciudad de los Dinosaurios y mis padres nacieron allí.

Yo siempre me quedaba en la chácara de mi padre y eso acontecía durante mi infancia y que duró practicamente cuatorce años y despuésnunca más fui.

En la chácara yo jugaba fútbol con mis amigos y también me gustaba nadar en un río que se quedaba acerca de allí y así me divertía mucho.

De vez en cuando yo iba al centro de la ciudad y me quedaba en la casa de mi tío. Dentro de la casa toda la familia se reunía para rl tradicional almuerzo, eso era común.

Yo tengo muca saudade de mis vacaciones y actualmente tengo hecho pocos viajes por causa de mis estudios y trabajo, pero cuando tengo mis tiempos ibres voy a lugares próximos de dónde moro.

I4

La mejores vacaciones de mi vida fueron las que he pasado en la casa de mi tia, en una ciudad llamada Gujará-Mirin en lo estado de rondonia.

La casa de mi tío era muy sencilla y acojedora, yo jugaba con mis primos y con los niños que vivian en la calle cercana, mi era amable y atenciosa.

Pero lo que más eran los paseos a una ciudad vecina, era muy emocionante porque teníamos que atravesar un río en pequeñas embarcaciones.

La ciudad quedaba en otro país, en Bolivia donde las personas hablaban el castellano y casi nunca nos comprendían.

Nosotros pasábamos todo el día haciendo varias actividades como: paseos de motocicletas, visitas a museos, asistíamos a los pelejes de gallos, partidos de fútbol.

Yo tengo muchas añoranzas de esta época y tengo seguridad que fueron unas vacaciones inolvidables.

15

Yo tuve muchas vacaciones buenas, es decir, muy buenas mismo, pero la mejor solamente una es un sufrimiento. Creo que la mejor fue a principios de este año, pero no sé si fue la mejor de mi vida...

Nosotros, yo y mis amigos, fuimos a pasar 4 días en una casa en la "Sierra de la Pereza" en Maranguape. Estábamos solos allá (sin responsables) y al total eran 24 jóvenes... pobrecito del "caseiro".

Nos divertimos mucho en estos días, lo peor sufrimiento que teníamos, era en la hora de hacer las compras porque caminábamos hasta llegar en el comercio de Maranguape... sierra abajo, sierra arriba.

Los chicos de la casa bebían mucho y al fin de todas las noches se quedaban borrachos y hacían mucho ruido. Las chicas pasaban el día reíendo de ellos.

Además nosotros jugábamos, nadábamos, hacíamos caminadas por las rutas de la sierra (tierras no permitidas la entrada), pero el principal: cantábamos el día todo, porque la mayoría de los chicos hacen parte de "bandas de rock".

Fue muy divertido mismo, menos en dos puntos: primero, casi fuimos expulsos de allá por el dueño de la casa que llegó en el último día y no le gustó nuestras bromas y ni nuestro ruido; segundo, en ningún momento nosotros podríamos dormir, porque los chicos no dejaban de manera alguna.

16

En diciembre de 2003 hice un viaje maravilloso. Conocí a un sitio muy interesante de Ceará, que se llama Ubajara. Es bien diferente, para quien vive en un estado que casi todos los días hace sol, visitar a una sierra.

Luego que llegué sentí una temperatura agradable y me puse impresionada porque hacía frío, mismo con el sol brillando. La primera cosa que vi fue el centro de la ciudad, que tiene una plaza, una iglesia y varias tiendas.

Viajé con mi novio y su familia. Era época de Navidad y los festejos eran intensos. Nos quedamos en la casa de la prima de mi suegra. Allá tenía una plantación de tomates, plátanos y también cría de animales como vaca, gallina y patos.

El lugar más bonito es el Parque Ecológico de Ubajara con grutas, cascadas y trillas. Hay unos guías que nos cuentan la historia de los pueblos más antiguos, la formación de la gruta, como el hombre contribuyó para la conservación de la naturaleza.

Fue un viaje perfecto. Además de la belleza del lugar se puede aprender mucho sobre las costumbres y la cultura de un pueblo bastante acogedor.

17

Cuando tenía dieciocho años, mis amigos y yo fuimos a Guaramiranga. Allá nosotros conocemos muchos lugares diferentes y muy bonitos. La vista en el Pico alto era maravillosa y podíamos sentir un frío tan bueno y conseguíamos ver las nubes. En este viaje fuimos a celebrar el carnaval y nos quedamos en la casa de mi gran amiga Érica. Su casa era muy cómoda y allí mis amigas y yo pescamos, andamos de barco, jugamos cartas y billar.

Durante el día, nosotros caminábamos por las calles para ver mejor el paisaje, andábamos de coche en las ciudades vecinas, para que veamos de todo un poco. Nuestro almuerzo era en casa y la comida era muy exquisita. A la tarde íbamos a conocer otros lugares.

Un día fuimos a una cierta sierra y allí tenía un pequeño restaurante y una bella vista del sertão. A la noche siempre íbamos al Pacoti, porque allí siempre había fiesta muy buena en el carnaval. Durante cuatro días yo pude cantar y bailar mucho. Me quedé muy contenta, pues yo estaba con mis amigos y de todo muy feliz. Y también por que aquel era el primer carnaval que yo pasaba sin mi familia y fuera de mi casa.

I8

Hace mas de dos años, mis padres y yo viajamos de vacaciones para la casa de mi abuelo. Eran las vacaciones de junio, hacia mucho tiempo que no teniamos contactos con mi abuelo por el vivir en un sitio muy lejos.

Recuerdo que yo estava de cumpleaños y mi abuelo tenia organizado una fiesta sorpresa para mi, sin hablar con mis padres. Toda mi familia estava reunida primos, tios. Me quede mucho sorpresa y feliz por que mi abuelo no tenia olvidado la fecha de mi cumpleaños y hizo una gran fiesta con derecho grupo musical del interior.

Pero lo meyor fue ver mi familia reunida como a mucho tiempo no tenia visto. Fue muy bueno. Reencontrar la familia que casi no se tienen contactos durante el año.

I9

Apesar de tener ya algún tiempo, me recuerdo muy bien de mi mejor vacacione y para sorpresa de algunos fue aquí mismo en Fortaleza.

Tenía diez años y nunca había dormido fuera de casa sola, o sea, sin padre, madre, hermanos por perto. Entonces en las vacaciones de julio pedí a mi madre para que pudiese pasar todo este tiempo con mi abuela que vivía sola, apesar de mi padre nunca concordo con esto y para me alegría mi madre resolveo dejarme ir.

Allá sola con mi abuela, todos los días gañaba un vestido nuevo para mis muñecas, aprendía a cocinar, a costurar y a pintar algunos cuadros pequeños. En el final de semana siempre ía a la iglesia y al circo, cuando había, y en el término comía un dulce que mi abuela siempre compraba para mí.

Nunca mi olvidé desta época porque tuve todos mis gustos realizados y por la primera vez me sentí una persona grande cuidando de mi abuela, la única que conocí y a que fue sinceramente una madre para mí.

I10

Las mejores vacaciones de mi vida, fue cuando tenía diez años de edad.

Mi padre quería comprar una casa de veraneo y ni sabía donde quería comprar nuestra casa, entonces nosotros aprovechamos las vacaciones y visitamos diversas playas.

En cada playa, nos bañavamos mucho en el mar y nos divertíamos mucho.

Yo conocí muchas playas como: Morro Branco, Prainha, Iguape, entre otras...

Finalmente, después de tantos viajes mi padre ha encontrado la mejor playa para comprarnos nuestra casa de veraneo.

La playa se llama Pecém, es muy bonita, tranquila y no tiene muchas barracas.

Hasta hoy, nosotros viájamus en las vacaciones para allá.

Fue allá que yo hice muchos amigos y que hasta hoy me divirto mucho con mi familia.

I11

Sin duda considero como “las mejores vacaciones de mi vida” a las que cuentan con la presencia de mi novio. Eso ocurre porque, a casi dos años y medio, él vive lejos de mí en una otra ciudad, y sólo nos vemos dos veces al año: en junio y en diciembre.

En estos momentos, aprovechamos todo lo que nos gustan: ir a la playa, al cine, a los conciertos, a los restaurantes, a las fiestas con la familia, los amigos o simplemente solos (pero a mí me rencanta más la última opción).

Las vacaciones son el periodo en el que me siento más feliz, pues con mi amor cerca de mí, nada me hace falta; me siento completa. Y con seguridad vivo en función de este tiempo, ya que en los otros días tengo la soledad como compañera y eso no es cosa buena.

Así puedo decir que los últimos tiempos todas las vacaciones son siempre las mejores de mi vida.

I12

Mis mejores vacaciones ocurrieron hace cerca de ocho años, cuando yo y mi antiguo namorado fuímos hasta la sierra de Guaramiranga. Él ya conocía la sierra porque siempre iba hacer agunos trabajos allá, pero yo ainda no havia ido con él. Creo que fue en febrero de 1997, época en que comemoramos el carnval, solo que en la sierra ocurre un festival de música (jazz y blue). Muchas personas que viven aquí en la ciudad aprovechan esa

época para subir la sierra e curtir el festival de música y el frío que hace en ese período. Me quedé encantada con tanta belleza en la naturaleza. El clima es muy agradable, hay mucha vegetación y las personas que viven allá son muy simpáticas. Mi antiguo namorado, yo y dos casales amigos de él fuimos conocer el punto más alto de la sierra, el Pico Alto, de donde podemos mirar una bella paisaje: montañas, ríos y vales.

Después de esa viaje continuo a visitar la sierra, porque es un lugar fantástico y también romántico. Solo que ahora me voy con mi marido.

I13

Mi mejor vacacione ocurrió en julio de 2002 yo y mi familia salimos del aeropuerto de Recife en día 4 a las 20:00h viajamos todo noche durante 7 horas, llegamos en Lisboa a las 5 en punto.

A las 6:30 cogemos otro avión hasta Madrid, la viaje duró 2:00 horas. Cuando llegamos en Madrid cogemos un taxi, en el taxi ocurrió una cena chistosa, el conductor del coche quería llevarnos hasta Toledo y habló 10 veces: “4 personas viajar hasta Toledo, es memos caro en taxi, que en el autobús. El conductor también se quedo aburrido con mi abuelo porque el bajava y “subia” el “vidro” del coche. Yo reír mucho destes hechos.

Nos quedamos encantados con la ciudad, es muy limpia, mucho culta, visitamos varios museles, el estadio Santiago Bernabeu, Museo del Prado y otros sitios encantadores.

En esta misma viaje, fuimos a Roma visitar mi tio, se quedamos 10 días en su casa, fue muy divertido, pues mis “primo” y mi tio son personas muy chistosas. Visitamos varios sitios históricos, el Vaticano, coliseu, la ciudad de Ostia antigua (tiene playa allá), la Fontana de Trevi y otros sitios encantadores. Ocurrió también un hecho chistoso, mi abuelo es muy nervioso, entonces el estava en uno supermercado que estava tiendo distribución de café de gracia, él cogió un vaso para poner el café, la muchacha que hacia la distrubuição, cogió el vaso de su mano, sacó en el basurero. Cogió otro vaso limpio, puse café y dio para él.

La viaje fue estupenda tengo muchas añoranzas y creo en Dios que iré hacer otros.

I14

Todos los años es la misma cosa, después de mucho trabajo, estudio y crecimiento personal vienen las vacaciones. Algunas son tan horribles que es mejor olvidar; pero otras de tan maravillosas siempre vienen a nuestra memoria traendo alegrías y recordaciones. Las mejores vacaciones de mi vida, en veinte y uno anos de vida, fueron en el mar en una viaje de quinze días haciendo pesquisas ambientales de ciências mariñas para una caracterización de la área. En diciembre de 2003 yo y más diez personas hicimos tal viaje, una oportunidad única de mirar tantas cosas maravillosas como las olas del mar, el puente del sol de otra situación, las noches con sólo el sonido del mar y la diversificada vida mariña que encontrábamos todos los días desde las siete de la mañana hasta las ocho de la noches. Fue la primera vez que hice una gran viaje de barco, lejos de la ciudad y de muchas personas. Pero conocí personas de vários sítios como Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul y Rio Grande do Norte que no voy olvidar pelas bromas y trabajo. Estas vacaciones no olvidaré tan temprano.

2ª. COLETA DE DADOS (Outubro de 2005) (Semestre VI)

O título da composição é o mesmo da primeira coleta: “Las mejores vacaciones de mi vida” e os informantes são os mesmo.

I1

Desde niño, yo siempre tenía un sueño de conocer la famosa iglesia de Toledo, no solo porque aparecía con frecuencia en los periódicos y até mismo en algunas películas, pero principalmente porque me encantan las obras de arte y la manera que fue construyida, por esclavos españoles en siglo XVIII.

Cuando ya tenía dieciocho años, mi madre me llamó en su cuarto y dice que tenía una sorpresa: había comprado dos billetes para Toledo y íbamos viajar juntos durante una semana inteira. Yo me quedé mui contento y besé su face muchas veces.

Al llegar en la ciudad, mis ojos brillaban con mucha intensidad y fuemos, a principio, para la plaza mayor, después al teatro municipal, al cine y finalmente a la iglesia. Conocí e pontífice pessoalmente, besé a sus

manos y agradecí a Diós por aquel momento tan especial. Yo aunque lloré un tanto emocionado, cuando el me regaló una miniatura de la iglesia abençoado.

Entonces, cuando ya era noche, mi madre ya se quedava agotada de pasear y ya teníamos que regresar a nuestra casa, pero nunca mi olvidé de las mejores vacaciones de mi vida.

I2

Me acuerdo como se fuera hoy. En 1996, en las vacaciones de enero, una tía mía me invitó a pasar dos semanas en la ciudad de Natal-RN. Fue la primera vez que salí de mi casa. Me quedé muy feliz, pues iba a reencontrar a mis primos, los cuales no los veían a cinco años, y conocer los puntos turísticos de allá.

Dos días antes, ya tenía mi mochila lista porque no quería me olvidar de nada. Todos en el autobús me miraban con mala cara porque no conseguían dormir, ya que yo cantaba y charlaba con los otros pasajeros. Cuando llegamos a la ciudad de “Mossoró”, que se encuentra aproximadamente en la mitad del camino para Natal, aproveche y saque varias fotocopias para guardar de recordación. Por causa de eso, casi sigo viaje porque el motorista estaba con prisa y no esperó a todos los pasajeros.

A continuación, cuando por fin llegué a casa de mi tía, no quise saber de otra cosa. Me fui prontamente a la playa subir el Morro Pelado. Cuando miré allá de arriba, me quedé encantado con la vista. En realidad, una vista privilegiada. Al momento que volvía a la casa, me deparé con Carlos, y José, mis primos. Salimos por la noche para conocer las chicas y tomar unas tapas. Me cuentan que son “surfista” y que ganaron muchos premios.

En quince días me divertí bastante. Pero, como mi primer viaje considero la mejor de mi vida.

I3

Mis vacaciones fueron en la ciudad de Recife y Olinda en enero de 2005. Pasé diez días en estas ciudades, donde conocí los museos, plazas, bibliotecas y puntos turísticos. Conocí algunos puntos como: Marco Zero, parte vieja de la ciudad, Catedral de la sé y otros.

Para mí lo más importante de ese viaje fue cuando visité mis tíos que hacía tiempo que no veían y así conversar bien mucho.

Ese viaje fue muy especial para mí, porque conocí muchos lugares, por ejemplo: la Isla de Itamaracá, la playa de puerto de gallinas. Esos dos sitios son de bellezas naturales conocidas internacionalmente.

Mis tíos mostraron la ciudad de Recife, donde conocí algunos barrios que son los siguientes: Derby, Paulista, Boa Viagem, Boa Vista, etc.

Entonces, ese viaje fue maravilloso y llena de cosas interesantes que sólo conocía por la tele y que personalmente es bien interesante y que pretendo ir varias veces a ese sitio.

I4

Vacaciones inescquecibles con seguridad fueron las que he vivido en mi niñez, cuando yo iba con mi hermana para la casa de mi tía, que vivía en una ciudad del interior que hacia frontera con Bolivia.

Todos los días eran festivos, jugabamos y divertíamos mucho, pero lo mejor eran los paseos a Guajará-Mirim (Bolivia), paseo que empezaba en una embarcación en la cual cruzábamos el río, después cojiamos los motocicletas que eran los taxis de allí. Y visitabamos los puntos turísticos de la ciudad como: el zoo, el cine, la plaza, el museo, el parque de diversión y otros. Todavía lo que más nos encantaba era hablar con las personas y hacer nuevas amistades.

Sin duda fueron las mejores vacaciones de mi vida y dejaron añoranzas hasta hoy.

I5

Cuando era pequeña, generalmente, todos los años mis hermanos y yo íamos a la casa de mis abuelos. Ellos moraban en un gran sitio donde había una casa muy grande, muchos animales, ríos, plantas y una naturaleza maravillosa. Era muy divertido andar a caballo, bañarme en los ríos, jugar con los amigos que yo tenía la oportunidad de verlos con mucha frecuencia. Me quedaba curtiendo todo aquel sitio con mucha alegría y satisfacción, pasaba todo el día jugando, cantando y caminando por toda área de la casa y no me quedaba cansada.

O que me gustaba eran las comidas de mi abuela pues eran muy sabrosas. Me encantaba comer queso, tomar leche muy quente. Aunque hoy echo de menos de las vacaciones cuando niña pues fueron las mejores vacaciones de mi vida.

16

En Navidad de 2003, no sé al cierto el año, viajé a Ubajara con mi novio y su familia. Fue la primera vez que fui a una sierra.

Cuando llegamos en la sierra lo que más me impresionó fue el clima, que es bastante diferente de la capital de Ceará una ciudad litoranea donde hace sol casi todo el año. Fortaleza es una ciudad muy calurosa. En Ubajara el sol también aparece, pero ocurre algo bastante raro, por lo menos para aquellas personas que nunca salieron de fortaleza, mismo con el sol brillante hace mucho frío, para mí, era algo imposible de ocurrir.

Conocí varios sitios diferentes todos con algo en común, la naturaleza, que es bellísima, porque hay muchas flores con todos los tipos de colores y los árboles son bastante verdes.

Con seguridad este Navidad fue inolvidable por ser una fecha de reflexiones, confraternización, paz y además de esto por la oportunidad que tuve de conocer a un lugar diferente y acogedor.

17

Las mejores vacaciones de mi vida ocurrieron en julio de 2005. Fui para la playa de Canoa Quebrada juntamente con cuatro amigas y mi novio. Nunca había ido antes a esta playa y pude conocer también Aracati. Este es un municipio lleno de parques y iglesias. Me quede en un chalé con mis amigas y mi novio. Allá conocimos bellas paisajes y lo que más me gustó, fue el mar y las pequeñas picinas que se formaban por causa de la maré.

Durante cuatro maravillosos días, pude comer pezes de cierta forma exóticos, conocí las famosas casa de dance music y regge. Lo que más me impresionó en el paisagem, fue el por del sol y el amanecer del día. Al amanecer por la ventana de mi habitación pude ver vários barcos de pesca y el mar griz.

En la última noche fui cenar con mis amigas y mi novio y esta era una comemoración por el día de los enamorados. En el fin de la viaje me quedé muy triste, no quería volver para mi casa y mi queda dos semanas después solo pensando en esta viaje.

18

No hace mucho tiempo, he vivido la mejor vacacione de mi vida, fue en el inicio del año en enero. Yo tenia hecho prueba de selectividad en diciembre y estaba muy nerviosa con el resultado.

Estaba en la casa de mi tia, cuando mi madre me llama al teléfono y me dá la buena noticia de que tenia salido el resultado de mi teste y que estaba aprobada. Com seguridad fue el mejor dia de mi vida, comemoré mucho y volvi volando para mi casa comemorar con mi família y amigos.

También mi quedé muy feliz porque mis amigas de estudios se han aprovado, cada una un curso distinto, comemoramos en una fiesta.

Estoy feliz cursando el primer semestre de Economía doméstica en la Universidad Federal del Ceará. Pero ahora sin clases porque la universidad esta en greve.

19

Escribir acerca de las vacaciones preferidas no es fácil para mi, porque todas han tenido su encanto, conocí personas diferentes que se tornaron mis amigos luego después, pero para relatar una, elegí la más simples: algunos días que mi restaba de mis vacaciones escolares solo con mi querida abuela.

Mismo contra los gustos de todos, mi abuela moraba sola, y no quiso cambiar de vida y de casa ya en la edad que estaba. Entonces, pedi a mi madre para me quedar allá algunos días y que maravilloso.

Hoy no me recuerdo bien cuantos años tenía, creo que diez. Durante estes días aprendí várias cosas: hacer pastel de chocolate, algunos dulces que mi madre le gustaba y hacer vestidos para mis muñecas, que habían ido también conmigo y me acompañaban cuando iba con mi abuela para la iglesia.

Fueron días simples como había dicho, pero fueron muy especiales en mi vida, porque sentirme útil y mi abuela de manera sutil, hizo con que piensara que era yo que cuidaba de nosotros y esto fue importante.

Poco tiempo después mi abuela murió y estás vacaciones fueron una despedida y se queda hasta hoy en mi memória.

I10

Las mejores vacaciones de mi vida fue cuando viajé para Recife con mi familia.

Allá , conocí las cuevas de Olinda y las iglesias. La iglesia más bonita era una toda de oro, pero no podía fotografiar por causa del oro.

También conocí las playas, como Porto de Galinhas, la playa de Maracaípe, más conocida como la playa de los surfistas.

A mi me gustó más la playa de Porto de Galinhas, porque pude conocer el fondo del mar, junto de los peces pude nadar, fue muy guay.

Elegir esto viaje porque fue la primera vez que salir del estado y la primera vez que viajé de avión.

Tuve un momento en que me quedé nerviosa porque yo y mis hermanos nos perdemos en la ciudad y mis padres se quedaron muy preocupados con nosotros, pero todo se pasó rápido y luego nos encontramos.

Esto viaje dejó muchas lembrancias de unas vacaciones muy divertidas.

I11

Es difícil elegir “las mejores vacaciones de mi vida”, porque todas han sido maravillosas, sin embargo voy a hablar sobre las de julio de 2003.

Esperé tanto por estas vacaciones... La causa: la llegada de mi novio, después de casi seis meses lejos de mí. Nosotros ya aguantábamos de tanta añoranza, contábamos los días las horas para verlos. Llegado el gran día, nos vimos. Aquel momento fue mágico, inolvidable. Con seguridad, estos están entre los días más felices de nuestras vidas.

Él permaneció dos semanas cerca de mí. En este periodo, salimos bastante: hicimos paseos a la playa, al cine, al teatro, a restaurantes... aprovechamos mucho para quedarnos en familia, en compañía de amigos...

Pero lo que es bueno pasa rápido y él tuvo que volver a su ciudad.

I12

No tengo costumbre de viajar cuando estoy de vacaciones. Pero, de las pocas veces que he viajado me acuerdo de un viaje que hice a la Sierra de Guaramiranga, una de las muchas que hay en nuestro estado. Me quedé encantada con tanta belleza de la naturaleza: el clima agradable, la gran cantidad de diferentes tipos de flores, los pájaros y tantas cosas más. He conocido al punto más alto que hay en el estado de Ceará, el Pico Alto, que tiene cerca de mil ciento quince metros de altura, de donde podemos mirar una paisaje inescrutable. Solo quien ya he estado allá puede comprender lo cuanto es bello aquel sitio.

Durante los pocos días que estuve allá me quedé hospedada en casa de unos amigos de mi ex novio. Eran personas muy sencillas, pero muy acogedoras. Durante el día íbamos a nos bañar en una cascata, paseábamos por las calles, conocíamos las iglesias etc. Por la noche costumbrábamos sentar en la plaza mirando el bullicio en las calles y tomábamos vino en algún bar. Pero, mismo con el frío que hacía, a mí me gustaba más la cerveza.

I13

Esta fantástica viaje ocurrió en julio de 2002, yo y mi familia viajamos hasta Europa.

Cerca de 02 de julio, salimos de coche para Recife, donde estaba la casa de mi tío. La tarde de 2 días llegamos en Recife, dejamos el coche y en mismo día viajamos hasta Madrid.

Después de 7 horas de viaje, bajamos en Lisboa, cambiamos de avión e seguimos hasta Madrid.

Llegamos por la tarde, cogimos el taxi y fuimos hasta albergue localizado en centro de la ciudad. Durante 10 días conocimos casi toda la ciudad. Durante 10 días conocimos casi toda la ciudad. Puntos estupendos, ejemplo: Museo del Prado y Centro de Arte Reina Sofía y Plaza del Sol.

Después, fuimos hasta Roma en casa de mi tío, allá, divertí mucho con mis primos y conocimos varios puntos turísticos (Vaticano, Piazza Navona y Forum Romano).

Pasado 12 días en Roma, volvimos para Madrid y quedamos mas una semana y conocimos los sitios que no habíamos conocidos. Hice amistad con jóvenes de varios países.

Esto no fue solamente una viaje, todavía, un regalo de Dios y una lección de vida.

I14

Las mejores vacaciones de mi vida fueron en el mar en diciembre de dois mil y dos. Estábamos haciendo un trabajo de Biología Marina, pero fue como increíbles vacaciones para mí. Él sonido, las olas y las noches mirando el mar son cosas inolvidables para la mayoría de las personas que tengan esta oportunidad. Además de echar de menos mi novia, mis amigos y hermanos, aquellos doce días fueron maravillosos. Teníamos buena comida y amistad, la naturaleza cerca de nosotros y todo lo más. Siempre volver a mirar el mar de esta manera y hacer nuevos amigos. En las noches, me quedaba mirando las olas y la luna llena, no había el sonido de los coches, la prisa de las personas en las ciudades y mucho menos el olor de muchas cosas horribles de acá. Mirámos muchos animales que nunca había visto, casi no creía en lo que miraba. Pero, las cosas son así mismo, no supimos lo que existe en el mundo. Después de doce días llegámos en el puerto de Mucuripe en la ciudad de Fortaleza. Cuando puse mis piernas en la tierra, soló pensaba en volver.

3ª COLETA (Maio de 2006)
Semestre VII

O título da composição é “Un viaje inolvidable” e os informantes são os mesmo.

I1

Desde niño, siempre tuvo una gran voluntad, pero también un sueño: conocer la ciudad de Madrid y sus tradiciones, principalmente las toradas, ya que es el “deporte” mas conocido por toda España.

Mis padres trabajaban demasiado para conseguir dinero y realizar mi sueño, solo que nunca fue posible. Entonces, en 1999, participé de un sorteo en nuestra comunidad y gané dos pasajes para España. Me quedé muy contento.

Viajé de primera clase y llegamos en las calles madrileñas, comí la famosa paella, conocí la plaza del sol, varias iglesias, unos castillos antiguos y el templo de las toradas. Sólo que durante el espectáculo, constaté que lo que pasa en la tele es diferente de la realidad ya que existe un personaje llamado “PICADOR”, que, para mí, hace sufrir todos los animales.

Apesar de todo lo esplendor del espectáculo, tuve la conclusión que los directos de los animales no son respetados y que la ganancia humana, neste país, es lo que más vale.

I2

Con seguridad, si tengo la oportunidad de viajar para España, nunca jamás me olvidaría. Desde hace tres años y medio, (cuando empecé a estudiar la lengua española en el IMPARH/ sueño en hacer una gira por allá.

Mirar en vivo la danza flamenca en la comunidad de Andalucía, pués, es donde ésta danza es más fuerte. Cádiz, Almería y la principal: Sevilla. Me gustaría conocerlos.

Más al norte, sueño en conocer la “España Verde” en la región de Galicia donde la ciudad principal (creo) es La Coruña. Aprovechar y mirar un partido de fútbol en el bello estadio Riazor. El día siguiente, hacer el famoso camino de Santiago de Compostela.

Después, marchandome al leste. Daría una rápida visita en la ciudad de Guernica para saber como están hoy los sobrevivientes y como viven las personas que allá viven por la causa de a guerra.

Para clausurar, no podría dejar de conocer los bellos castillos y las ciudades de Madrid y Barcelona. ¡Ah! Por supuesto que las toradas también serían inolvidables.

¡Es eso! Un poco del sueño que llevo dentro de mí y que tengo fê que un día lo voy realizarlo.

I3

Un viaje inolvidable para mí fue cuando yo estaba en la ciudad de Ubajara, al norte del Estado del Ceará.

El viaje fue muy interesante, porque en la época yo hacía el curso de Geografía en la facultad y para mí fue una experiencia genial.

Cuando llegué en la ciudad de Ubajara, conocí la Sierra Grande, conocida como la Sierra de la Ibiapaba que es una cuesta muy grande y llena de árboles y otra cosa interesante conocí la gruta que es conocida mundialmente.

Yo creo que un viaje sea muy interesante, cuando las personas se divierten con las otras y conocen sitios diferentes.

En el momento en que empecé a trabajar, tuve que parar de viajar y por mó continuaba a viajar, porque es muy bueno.

Actualmente pretendo conocer otros sitios diferentes y que la mayoría de mis vacaciones son muy buenas, divertidas, y llena de cosas interesantes.

Entonces para terminar la redacción sobre las vacaciones, yohago eso desde mi niñez y cada una de ellas es mejor do que la otra.

I4

Para mi el viaje inolvidable serian con certidumbre para España, donde visitaria todos los museos, plazas y puentos turisticos y provecharía para estudiar espanhol.

Penso que sería un vije significativa conocer Madrid con todos sus encantos y belleza artectonicas, además de esto lo contacto con otra cultura deja huellas para toda la vida.

Es sin duda un sueño que puede ser realizado con planeamiento y mucha fuerza de voluntad.

Pero lo más importante es poder repasar los conecimento adquiridos paramás personas.

I5

Cuando niña me gustaba viajar a la casa de mis abuelos. Era una hacienda muy grande llena de animales y sítios muy bellos en el interior del Estado do Ceará. Mis hermanos y yo esperábamos muy nerviosos el gran día para viajarnos para allá. Me encantaba quedarme junto a la naturaleza, el aire libre, oíndo los pajaros, gastando bromas con los hermanos y amigos, bebiendo mucho leche, comiendo dulces sabrosos y saboreando queso muy regional.

Por la noche me quedaba en frente a la casa a veír las bellas estrellas que nunca había visto antes.

Generalmente mis abuelos gustaban de visitar los vecinos y yo siempre les acompañaba. Era muy interesante conocer mejor los vecinos y hacer nuevas amistades.

Cuando las vacaciones terminaban no quería volver a mi casa pero tenía que ir ya empezaba las clases y tenía que estudiar.

I6

Siempre que me pregunto cuál el sitio que volvería a visitar la respuesta es la misma, Ubajara, el lugar más lejos que ya me fui.

No me acuerdo bien el año del viaje, pero nunca me olvidaré los momentos que viví allá, principalmente porque fue en la época de Navidad, en que todas las ciudades están más iluminadas y más bonitas.

La ciudad es encantadora y lo más interesante es que sol puede brillar y mismo así hace frío. La naturaleza es el mayor atractivo. Hay muchos árboles, cascadas y sierras.

Nunca jamás olvidaré una ciudad tan bella.

I7

Hace dos años fui a un viaje con mi novio, hasta la playa de “Canoa Quebrada” . Allá conocimos muchas paisajes y todas muy bellas. Tuvimos la suerte y la oportunidad de ver animales muy diferentes. Cierta día, fuimos hasta un lago de agua salgada y allá nos quedamos todo el día y a retornar para nuestro hotel, compramos de un pescador un pez muy exótico y lo hicimos para el almuerzo.

Durante este viaje nosotros comemoramos el día de los enamorados, 12 de junio. A la noche íbamos hasta algunas casas para bailar. En un día especial fuimos cenar en una baraca en frente de la playa y allá, comemos cosas muy exquisitas.

Nos gustaba mucho caminar y pasear por las calles, para conocer bien la playa. Nos quedamos tres días en Canoa Quebrada y fueron maravillosos.

I8

Creo que el viaje que jamás olvidaré fue la viaje donde fuimos mis amigos y yo para la sierra aprovechando todo que la ciudad tenía a nos ofrecer. Salimos de la casa de una amiga y nos quedamos la noche entera viajando. Llegamos antes del nascer del sol. Al llegar fuimos recibidos por la familia de mi amiga que nos recibió muy bien.

Salimos a conocer la ciudad, me quedar encantada porque no conocía el lugar. Nosotros fuimos apresentados al los puntos turísticos, de la región. Fuerón los diez días en que no dejé de aprovechar ni un minuto. Me encantaria se pudiera tener la oportunidad de vivir estos días novamente.

Esta fue la viaje que no pretendo olvidar, porque conocí personas y cultura distintas y tuve la oportunidad de quedarme mas próxima de mis amigos.

I9

Cuando pequeña me gustaba mucho estar con mi abuela, pues siempre la consideré como una madre. Un día pedí a mi padre para quedarme con ella durante toda mis vacaciones y para mi felicidad él concordó.

Fue maravilloso por que ella moraba sóla y así me senti libre para hacer cosas que en mí casa. Por ejemplo: aprendí a cocinar, hacer muñeca de pano, tocar guitarra...

Todas las mañanas ibamo a la iglesia y en los fines de semana al circo. Días simples, pero divertidos para una niña que estaba acostumbrada a quedarse siempre alrededor de quatro chicos (mis hermanos) y ni siempre hacer lo que quería.

I10

Mi viaje inolvidable fue en el interior del Ceará, porque fue a una fiesta de un santo y también a la iglesia hacer una oración para cumplir una promesa.

Conoci muchos lugares bonitos y interesantes, pero cuando me di cuenta, ya era hora de volver.

En la vuelta para mi casa, en la ciudad, el pneumático del coche salió y casi perdemos el control del coche en un ultrapasaje. Nosotros nos quedamos en el medio de nada, tuvimos que andar hasta la ciudad mpas próxima para pedir ayuda.

I11

Mi viaje inolvidable ocurrió en 2004 cuando me fui a Rio de de Janeiro, especialmente a Resende, paa las celebraciones de la entrega del espadín de mi novio. Lo mejor de todo es que estaba segura de que no iba a viajar, porque no había conseguido el billete para el traslado en avión. Sin embargo, cuando faltaban unos pocos días para la fecha programada para el viaje de los padres suyos, lo conseguí y, rápidamente, tuve que areglar mis cosas para ir al encuentro de mi amor. Día 19 de agosto de 2004, el día del viaje hacia Resende. Salí a las 11 de la noche y llegué allí a las 7:30 de la mañana del día20. Me dirigí al hotel donde había hecho una reserva, guardé mis equipaje en mi dormitorio y después salí para conocer la ciudad. Me quede extasiada con la belleza de ese lugar. Al medio día me encontré con mi amor en el hotel. Sin duda estaba muy contenta por encontrarlo, después de 1 mes sin verlo. Por la tarde hubo una misa. Después, fuimos a cenar. El día siguiente fue marcado por la entrega del espadín. Constituyó una celebración muy bonita y demasiado emocionante. Por la noche, ocurrió el baile, la fiesta más maravillosa de que ya he participado. Yo estaba muy bien vestida y mi amor guapísimo con su farda. Bailamos mucho, nos divertimos bastante... Con seguridad, este fue uno de los momentos más bellos de mi vida, lo que hace este viaje INOLVIDABLE.

I12

Eso fue un viaje que ocurió sin que tuviese planeado. Ocurrió porque mi novio necesitaba ir hasta el sitio dónde nació, la ciudad de Acopiara, en sertán de ceará. Tenía que hacer la partilla de algunos biens dejado por su padre. El viaje fue muy rápida. Salimos de Fortaleza en viernes por la mañana y volvimos en domingo por la noche. Apesar de no tenermos planeado ese viaje fue muy divertida. Aprovechamos el viernes para resolver los asuntos pendientes y lo restante del tiempo fuimos para casa de su avuela, que no venia a algun tiempo y vivia en un sitio lejano del pueblo. Llegamos por la madrugada y ella estaba dormiendo, por la mañana cuando se acordó se quedó muy contenta al mirar en su casa su nieto tan amado por ella. Pero, cuanto a mi, la recepción no fue igual, poque preferia que sunieto tuviese casado con una otra nieta de ella, prima de u esposo, y también

porque tengo la piel morena y ella era racista (gracias a Dios ella ya morí. Lo más inesquecible de ese viaje es que conocí a muchos sitios donde mi esposo pasó su infancia y juventud. Tuvo la oportunidad de estar con sus viejos amigos y salirnos de copas juntos. Fuimos a una cachoeira, Alquilamos un coche de un amigo suyo y paseamos bastante aprovechando el poco tiempo que teníamos.

Estamos planeando volver a este sitio en mi próxima vacaciones, ahora en el mes de julio próximo. De esa vez todo va a ser mucho más divertido.

I13

Cuando hacemos un viaje inolvidable ocurre muchos hechos importantes, pero no iré hablar de todos solamente los principales.

A menudo mi familia viaja, pero aquellos momentos fueron increíbles, porque cuando hicimos la ruta de viaje acordamos que yo y mi abuelo conoceríamos a España y Inglaterra. Solo ocurrió parte de la ruta.

Durante 15 días hicimos los preparativos, el viaje fue un poco agotador para mí, en avión conocimos buenas personas, después de 7:00 horas, llegamos en Madrid. Una ciudad encantadora, con calles muy largas y muchos coches.

Nos hospedamos en el hostel Barbieri, enclavada en el centro comercial de la ciudad, en la calle Barbieri.

Yo no hablaba español, pero mi tía es profesora de inglés. Ella que hacía casi todas las comunicaciones. Parecíamos andarillos moribundos, niños en un mundo de magia. Caminábamos casi todo el día, conocimos varios museos, el Estadio Santiago Bernabéu, mágico Parque de El Retiro y otros sitios encantadores.

Después fuimos hasta Italia, nos quedamos en la casa de mi tío. Ese país pertenece al G-8 (8 países que dominan el mundo), pero es muy tradicional en su arquitectura. Allí miramos varios museos, jugué mucho fútbol con mis primos, conocí el estupendo coliseo y la playa Ostia Antica.

Todo fue estupendo; mis ojos tuvieron una nueva mirada para el mundo. Creo que el contacto con la cultura extranjera es un buen medio para reflejarnos a cerca de nuestra vida.

I14

En la vida de un hombre hay muchos viajes inolvidables, pero hay aquella que no sale de su corazón. Aquella a la cual siempre recuerda en sus pensamientos por la vida. Emociones vienen con mucha fuerza en su cabeza y no quieren salir jamás. Cuando fui al mar tuve las emociones y la mía viaje inolvidable.

Hace casi cuatro años que fui, pero siempre me recuerdo lo que viví allí. Lejos del sonido de los carros, de las calles de mi ciudad y de la estabilidad de la tierra tuve sentimientos increíbles. No sé lo que fue mejor, si el balanceo del mar, las noches sin la iluminación de la ciudad o las olas eternas. No importa más porque sé lo cuanto fue inolvidable para mí.

Quiero volver, algún día, para allá para sentir el mar de nuevo y los mismos sentimientos que me echan de menos ahora.

ANEXO II

RESPOSTAS À SONDAÇÃO REALIZADA APÓS A PRIMEIRA COLETA

I1

Creio que não conhecia esta palavra.
 Influência da língua espanhola.
 Falta de prática na conjugação verbal.
 La costumbre de la lengua portuguesa.
 Prática do português.
 Dificuldade na regra de acentuação.
 Me olvide.
 La costumbre de la lengua portuguesa.
 No sé puntuar bien en portugués.

I2

Pensava que podia utilizar pronomes demonstrativos.
 Conjugação errada.
 Palavra masculina no português.
 Por causa do Português/ fui pela gramática
 Saudade – palavra do Português.
 Falta de atenção.
 Falta de atenção.

I3

Acho que escrevi errado devido a semelhança com o português.
 Falta de costume de escrever em espanhol.
 Semelhança com o português.
 Esquecimento da regra de acentuação.
 Falta de costume de escrever em espanhol, esquecimento das regras e palavras parecidas com as escritas em português.
 Falta de prática.

I5

Influência do português.
 Não sabia a regra.
 Influência do português.
 Influência do português.
 Usei o artigo do português.
 Influência do português.
 Não conhecia essa estrutura.

I6

Generalización de la regla uma persona conoce a alguien.
 Influjo del portugués.
 Influjo del portugués.
 Influjo del portugués.
 Influjo del portugués.
 Influjo del portugués.

I7

Falta de atenção e influência do português.
 No me recorde que viaje em español es masculino y pensé en portugués.
 Coloquei no português inconscientemente.
 Influência do português.
 Influência do português e falta de atenção.
 Erro de gramática.

I8

Confundi com o português.
 Por ser parecido com o português.
 Por escrever como pronuncio.
 Semelhança com o português
 Falta de atenção.

I9

Falta de atenção.
 Vício do português.
 Vício do português
 Vício do português
 Vício do português.

I10

Porque não percebi que o sujeito estava no plural, cometendo o erro de colocar o verbo sem concordar com o sujeito.
 Escrevi já pelo costume de não usar muitos pronomes.
 Porque escrevemos o verbo em português com “v” e pelo espanhol ser pronunciado com o mesmo som, coloquei o mais próximo do português.
 É realmente muito repetitivo, mas no português nós sempre ocultamos o sujeito.
 Não concordei , de novo, o sujeito com o verbo, também ser perceber.
 Pela influência do português
 Influência do português.

I11

Generalizei a regra do uso do complemento direto com preposição
 Me olvide de poner l a preposición en

I12

Imaginé que podría escribir como hacemos en português,
 Creo que he escrito de manera informal.
 A veces me olvido de la escrita correcta de algunas palabras en español, principalmente de palabras con la b y la v.
 Influencia del portugués.
 Imaginé que existise.
 Influencia del portugués.
 No tenía conocimiento de que no hay esta palabra.
 Influencia del portugués.

I13

Despiste
 ¡Influyencia de portugueses!
 El costumbre de escribir como se habla.
 No sabía.
 Influyencia de português.
 Escribi como se habla.
 Tenía duda.
 Influyencia de português.
 Despiste.
 No sé la regla de acentuación.
 Influyencia del portugues.
 Despiste.
 Influyencia del portugues.
 Influyencia del portugues.
 No sé la regla de acentuación.
 Influyencia del portuguesa.
 No recoraba la regla.
 No sabía.
 Influyencia del portuguesa.
 Influyencia portuguesa.
 As vezes tenho dúvida em relação acentuação.
 Tomei o português como referência
 Assimilação com o português

I14

Influência da língua materna (português).
 Influência do português.
 Conjugação errada do verbo trazer.
 Desconhecia a regra.
 Influência da língua materna.
 Influência do português coloquial.

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO - REALIZADO APÓS AS TRÊS COLETAS**I1****1ª Parte:**

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Sim. Após o término do curso e pelo fato de não praticar com tanta frequência, creio que cometo erros com relativa frequência.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

Na pronúncia nem tanto, mas basicamente na escrita, pois na minha concepção seria ideal uma boa e constante leitura para diminuir eventuais erros.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol?

Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Sim. Creio que fazemos parte de um NEOLOGISMO lingüístico e literário, na medida em que aprendemos o Espanhol básico, fazemos avaliações, porém não praticamos. Temos que deixar o “portunhol” de lado e falar, ouvir e escrever o Espanhol autêntico.

2ª. Parte:

1. Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você acha que cometeu esses erros?

Basicamente erros gráficos e gramaticais. Cometi esses erros, principalmente, por falta de prática tanto escrita como oral.

I2

1ª Parte:

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Sim. Pouca frequência.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

Erros de estrutura. Às vezes penso em português e tento transcrever para o espanhol.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol?

Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Sim. Quando criança, aprendemos tudo com maior facilidade. À medida que vamos envelhecendo o que não praticamos, nos esforçamos para dominar uma antiga língua, se torna mais complexo.

2ª. Parte:

1. Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você acha que cometeu esses erros?

Erros mais comuns foram e de pensar em português o não saber na hora como se escrevia em espanhol. Acho que me faltou mais aprofundamento na língua espanhola. Os “falsos amigos”, mais leitura para aumentar meu vocabulário e meu dicionário.

I3

1ª Parte:

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Sim. Cometo erros com pouca frequência, talvez por falta de vocabulário ou aprofundamento gramatical.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

São erros de colocação pronominal, uso incorreto de tempos verbais em situação no caso dos marcadores temporais. O mais frequente são os erros de colocação pronominal.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol?

Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Meus erros podem ser maior no momento em que escrevo muito, só escrevo aquilo que eu sei. SIM, se eu escrevo sobre um assunto maior, deverei errar mais e com certeza precisarei ganhar um vocabulário maior e estudar mais as regras gramaticais da língua espanhola.

2ª. Parte:

1. Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você acha que cometeu esses erros?

Os meus erros mais comuns foram: erros gramaticais e erros gráficos.

Os meus erros gramaticais, alguns foram devidos a falta de atenção e outras por desconhecimento de regras gramaticais.

Já os erros gráficos muito delas por falta de atenção e puçás por não saber colocar no seu devido lugar, ou até mesmo pela prática de não fazer redação.

I4

1ª Parte

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Sim, com muita frequência, pois não tenho o hábito de escrever.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

Acho que os principais são de concordância, verbal e de gramática.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol?

Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Acho que sim, creio que é a falta de prática na escrita o pouco conhecimento gramatical.

2ª Parte

1. Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você que cometeu esses erros?

O erros mais comuns foram os de concordância de acentuação.

Eu os cometi por não ter prática em produzir textos, por ter estudado pouco as regras, por falta de atenção e por desconhecimento.

I5

1ª Parte

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Claro que sim. Acredito que cometo erros, mas não muitos.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais freqüentes?

Erros de escrita (grafia). Uso inadequado de verbos e conjugação verbal. Uso estruturas próprias do português. Creio que o erro na escrita é o mais freqüente.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol?

Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Sim. Acho que o português, de certa forma, também atrapalha na aprendizagem do espanhol.

2ª Parte

1. Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você cometeu esses erros?

Erros de preposição verbal. Cometi esses erros porque generalizei algumas regras do espanhol e também fiz isso uso de preposição do português, que em espanhol se usa outra.

I6

1ª Parte

1. Você acha que comete erros? Com que freqüência?

Sim, geralmente na formação de frases, colocação de pronomes e uso de verbos.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais freqüentes?

Uso de pronomes, colocação dos verbos na forma adequada e pela semelhança com o português às vezes, penso em português antes para escrever em espanhol depois, dificultando a escrita.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol?

Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Acredito que sim, pois, somos todos estudantes brasileiros da língua espanhola.

2ª Parte

1. Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você que cometeu esses erros?

Erros ortográficos e gramaticais pela grande influência da língua portuguesa.

17

1ª. Parte:

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Sim com muita frequência, pois a semelhança e a urgência em terminar logo, fazia com que minhas dúvidas aumentassem e os possíveis erros.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

Erros em diferenciar, se aquilo que eu estava escrevendo era em português ou espanhol, ou até mesmos erros, quando eu não sabia escrever em espanhol e chutava a escrita. Esses eram os erros mais frequentes.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol? Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Não que sejam iguais, mas os motivos de erros são os mesmos. Motivo: semelhança entre as línguas pois aprendemos e estudamos juntos, logo alguns erros e dúvidas são comuns.

2ª. Parte:

Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você acha que cometeu esses erros?

Erros de gênero, acentuação, mudança verbal errados (colocação verbal e algumas palavras foram escritas erradas, devido a falta de conhecimento da escrita. Porque estava com pressa, queria terminar logo, não fazia uma revisão e tenho dúvidas quanto ao emprego do gênero e verbos.

I8

1ª. Parte:

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Sim. Em quase todas as minhas produções escritas.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

Erros relacionados com as conjugações dos verbos.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol? Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Acredito que sim. Por ser um dos conteúdos que exige dedicação para ser memorizado, já que são muitos tempos verbais.

2ª. Parte:

Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você acha que cometeu esses erros?

Os erros mais comuns foram erros gráficos. Acredito que cometi esses erros por influência da língua portuguesa, já que muitas palavras são semelhantes com as escritas em espanhol.

I9

1ª. Parte:

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Claro que sim, com pouca frequência.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

Conjugação de alguns verbos e escrita de algumas palavras. Os mais frequentes são os que dependem da conjugação verbal.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol? Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Sim. Porque a tendência é comparar a língua espanhola com a língua portuguesa, e a proximidade entre as duas línguas induz ao erro.

2ª. Parte:

Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você acha que cometeu esses erros?

Erros de conjugação verbal, principalmente no uso de condicional e na colocação de conjunções. São erros comuns para mim, pois na maioria das produções cometo esse mesmos erros.

II0

1ª. Parte:

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Sim. Algumas vezes.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

Emprego do verbo, objeto direto e indireto, pronomes.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol? Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Sim. Precisa haver uma maior dedicação por parte de alunos e professores, mais atividades escritas e comunicativas. Acho que a gramática é pouco trabalhada.

2ª. Parte:

Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você acha que cometeu esses erros?

Erros ortográficos e gramaticais pela grande influência da língua portuguesa.

I11

1ª. Parte:

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Sim com muita frequência.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

Erros de língua (gramática)

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol? Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Nem sempre. Estudar pouco a língua, ter a mesma língua materna.

2ª. Parte:

Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você acha que cometeu esses erros?

Conjugação de verbos, pronomes, etc. Interferência do português na língua espanhola.

I12

1ª. Parte:

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Si, (na pronúncia) às vezes.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

A pronúncia – às vezes

A compreensão – às vezes

O vocabulário – frequentemente.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol? Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Sim, porque só falamos espanhol en clase.

2ª. Parte:

Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você acha que cometeu esses erros?

Conjugação de verbos, apócope de palavras, falta de expressões comuns em espanhol.

113

1ª. Parte:

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Cometo erros de fato com frequência por estar em constante busca de aperfeiçoar conhecimentos.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

Nas produções escritas, os erros são de caráter gramaticais, tal vez colocações adequadas de proposições até a escrita e pronúncia correta das palavras.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol? Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

De modo geral sim, pois a aprendizagem é um processo contínuo onde o aluno está em contato com uma estrutura gramatical e pronúncia diferente; por outro lado erros semelhantes podem ocorrer diferenciação por haver maior clareza na assimilação das explicações.

2ª. Parte:

Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você acha que cometeu esses erros?

Colocações pronominais, artigos, acentuação. Acho que falta maior dedicação aos estudos em espanhol, especificamente a estrutura gramatical, às vezes eu as confundo com o português.

I14**1ª. Parte:**

1. Você acha que comete erros? Com que frequência?

Sim, vamos dizer que com uma frequência até alta.

2. Que tipo de erros são? Quais são os mais frequentes?

Colocar vírgulas onde não necessita e não colocar quando é preciso. Às vezes fazer má concordância, escrever palavras de forma errada, não colocar alguns acentos ou colocar-las onde eles não existem.

3. Você acha que os erros que você comete são iguais aos de outros estudantes de espanhol? Se afirmativo, qual seria o motivo, na sua opinião, deste fenômeno?

Sim, provavelmente a falta de algumas palavras. No vocabulário pessoal, o pouco estudo da gramática e a falta de prática na parte escrita.

2ª. Parte:

Ao observar suas próprias produções, quais foram os erros mais comuns? Por que você acha que cometeu esses erros?

Erros basicamente gramaticais, porque eu estou totalmente em falta com os estudos da gramática do espanhol e como é parecido com o português eu confundo muito e acho que muitos confundem.

ANEXO III

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad