

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

**Um estudo de Interlíngua: análise de erros em
espanhol cometidos por falantes do português
brasileiro na graduação**

Juliana Jere Moysés

São Paulo

2014

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

**Um estudo de Interlíngua: análise de erros em
espanhol cometidos por falantes do português
brasileiro na graduação**

Juliana Jere Moysés

Trabalho de Graduação Individual apresentado
ao Departamento de Letras Modernas da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima A. T. Cabral Bruno

São Paulo

2014

*A João, que, mesmo sem saber, foi quem me motivou a enveredar pelos
caminhos da língua espanhola.*

À Angelina, minha noninha, pelo amor incondicional até o último minuto.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. Introdução | 5 |
| 2. Objetivos e Justificativa | 6 |
| 3. Pressupostos teóricos | 6 |
| 4. Metodologia de pesquisa | 15 |
| 5. Nosso <i>corpus</i> de erros | 17 |
| 6. Análise do <i>corpus</i> | 31 |
| 7. Resultados da pesquisa e Considerações finais | 36 |
| Referências bibliográficas | 37 |

1. Introdução

O presente Trabalho de Graduação Individual (doravante TGI) na área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana surge para corroborar, ainda que de maneira ínfima e meramente introdutória, um relevante projeto de investigação científica, que vem sendo realizado desde a década de 70 aproximadamente, baseado na tentativa de explicar quais os mecanismos envolvidos no processo de aquisição-aprendizagem de uma língua estrangeira por um falante não-nativo. Nossa pesquisa apresenta como fio teórico condutor os estudos em Interlíngua, que estão apoiados no modelo investigativo da Análise de Erros, um dos mais aceitos e ainda difundidos pelos estudiosos nos dias atuais.

Como *corpus* de trabalho, foram coletados e selecionados, no decorrer de um semestre letivo, erros das mais diversas naturezas, provenientes de fonte oral e escrita, cometidos por graduandos em Letras (bacharelado em Português e Espanhol), enquanto estes cursavam a disciplina Língua Espanhola III, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Fátima A. T. Cabral Bruno, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Neste TGI, procuramos classificar os citados erros em diferentes categorias e subcategorias, tomando como ponto de partida e referência principal o estudo *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, realizado por Sonsoles Fernández em sua tese de Doutorado. Após esta organização inicial, nos detivemos na produção de gráficos que pudessem revelar, estatisticamente, os tipos de erros mais recorrentes em nosso *corpus*, para que, então, surgissem as primeiras impressões e conclusões a respeito da aprendizagem dessa língua estrangeira em contexto de graduação, depois de aproximadamente 45 horas/aula.

É importante ressaltar que o presente TGI não pretende esgotar a discussão de um tema tão complexo e abrangente, mas contribuir minimamente com os estudos de Interlíngua referentes ao espanhol, uma das línguas que suscitam enorme interesse em todo o mundo. Assim, esperamos, em breve, poder retomar e dar continuidade a este trabalho na pós-graduação.

2. Objetivos e Justificativa

Como mencionado anteriormente, este trabalho investigativo pretende apresentar, descrever, quantificar e analisar erros originados durante o processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, em ambiente educativo de instrução formal, a universidade, contrastando-os com suas possíveis formas pertencentes à língua alvo. Nossa intenção principal é mostrar quais as dificuldades ainda encontradas por graduandos em Letras, futuros bacharéis em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, em seu terceiro semestre de contato com o idioma, reveladas através de seus erros, de natureza oral e escrita.

Por meio da produção de gráficos, buscaremos ainda observar, do ponto de vista quantitativo, quais os tipos de erros de maior incidência no grupo analisado de Língua Espanhola III. Posteriormente, nossas estatísticas poderão vir a auxiliar docentes e outros estudiosos da língua na criação de materiais didáticos direcionados, cujas atividades darão uma ênfase mais acentuada às defasagens (gráficas, gramaticais e léxicas) dos falantes não-nativos apresentadas por nosso panorama geral.

Vale ressaltar ainda que existe o desejo de levar esta investigação adiante, num possível projeto de pós-graduação, no qual, além de ampliarmos a análise de nosso levantamento de dados, poderemos promover um estudo comparativo, uma vez que a Prof.^a Dr.^a Fátima A. T. Cabral Bruno já possui um novo *corpus* de erros, de um grupo distinto de Língua Espanhola III. Percebe-se, portanto, que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não se esgota em si mesmo, e nosso objetivo central é enveredar pelas múltiplas possibilidades que ele nos propicia.

3. Pressupostos teóricos

3.1. Questões gerais sobre o processo de aquisição e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira

Quando se busca estudar o processo de aquisição-aprendizagem de uma língua estrangeira por um falante não-nativo, e, de forma mais singular, a importância de sua produção de erros, deve-se ter em conta uma série de conceitos prévios que mostram-se indissociáveis em relação a esta temática. Pretendemos, portanto, apresentar e explicitar,

ainda que de maneira pouco aprofundada, devido ao pouco tempo para a realização deste trabalho, as bases teóricas nas quais apoiamos nossa análise e pesquisa como um todo.

Primeiramente, se faz necessária a distinção, de acordo com critérios de cunho sociolinguístico, psicolinguístico e educativo, de dois processos bastante significativos: a **aquisição** e a **aprendizagem** (Krashen). Segundo Krashen (1977 *apud* Yokota, 2005: 16-17; 1977 *apud* Gargallo, 1999: 19-20), a aquisição é um processo inconsciente, espontâneo e, de certa forma, instintivo, em que há internalização de regras devido ao uso natural da linguagem para fins meramente comunicativos. Neste caso, não existe o apoio de uma instituição educativa, mas sim a própria interação com falantes nativos de determinada língua. O sujeito encontra-se inserido na comunidade linguística de sua língua meta. A aprendizagem, por sua vez, é um processo totalmente consciente e guiado. Ocorre através de instrução formal em um centro educativo, com o auxílio de atividades direcionadas que potencializam a reflexão sobre o funcionamento da língua (sistema linguístico e discursivo-pragmático).

Pode-se depreender, portanto, que a **língua materna (LM)**, em seu conjunto de aspectos pragmáticos, semânticos, léxicos, sintáticos, morfológicos e fonológicos, não é aprendida, mas adquirida, num processo cognitivo universal, inerente à condição humana. A capacidade da linguagem desenvolve-se espontaneamente na criança, sem esforço consciente e sem instrução educativa formal. É o que acontece aos falantes brasileiros em relação ao português, por exemplo.

No que diz respeito a uma **língua estrangeira (LE)**¹, como o espanhol no Brasil especificamente, o processo de internalização dos conteúdos linguísticos e extralinguísticos da língua meta pelos falantes brasileiros se dá mediante um programa de instrução guiado, que implica um conhecimento explícito da língua como sistema, e uma reflexão acerca de seus elementos. Neste caso, o espanhol não cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística em que se insere, não é aprendido de forma natural numa comunidade linguística que dispõe de dois sistemas linguísticos em contato (como ocorre numa situação de bilinguismo familiar ou nacional, sendo o Canadá um dos exemplos mais conhecidos, ou ainda de fronteira). Sendo assim,

¹ Tomamos conhecimento acerca das polêmicas que envolvem LE e L2, mas, neste trabalho, optaremos pela primeira terminologia. Sabemos também que alguns estudiosos têm adotado a nomenclatura língua adicional, no entanto, não nos referiremos a esta última.

falamos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ou, de forma exclusiva, no processo de aprendizagem do espanhol por falantes do português brasileiro².

No entanto, este processo é extremamente complexo e apresenta inúmeras diferenças em relação à aquisição da língua materna no que se refere a questões como idade do falante, contexto e situação de apropriação da língua, êxito final, motivação, entre outras. Neste sentido, afirma Baralo (1999: 30):

*"El conocimiento lingüístico nativo se caracteriza por su certeza, por la consistencia firme de sus juicios intuitivos con respecto a lo que 'se dice o no se dice', o lo que 'suena bien o suena mal' en una lengua determinada, mientras que los hablantes no nativos presentan una mayor variabilidad en sus producciones y en sus percepciones lingüísticas."*³.

Por essa razão, explica a autora, foram formuladas muitas hipóteses e teorias na tentativa de explicar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (Gramática Universal, de Chomsky; Modelo do Monitor, de Krashen; Modelos de Competência Variável, de Bialystock, Widdowson, Tarone e Ellis; Modelos sociais e interacionistas, de Long, entre outras), as quais serão apenas mencionadas no presente trabalho, sem haver uma descrição mais detalhada.

Apesar dos avanços científicos, ainda não há uma resposta definitiva e convincente no que concerne ao modo como se aprende uma língua, mas sim diferentes modelos interpretativos. Constatou-se, porém, que a língua em processo de construção por falantes não-nativos apresenta características peculiares, idiossincráticas, que não correspondem nem à sua língua materna nem à língua estrangeira meta. Sendo assim, em 1972, a partir das propostas de Selinker, cunhou-se o termo Interlíngua (IL) para indicar o que Sonsoles Fernández define como "[...] *lengua inestable, fragmentaria, característica del que aprende un idioma, con unas reglas propias, que van*

² Segundo Bruno (2005: 22), numa etapa posterior, "(...) Krashen atenuou esta barreira inicial que havia construído entre os dois processos", aquisição e aprendizagem, já que, numa primeira formulação teórica, afirmava não ser possível chegar a uma aquisição da língua estrangeira; isto é, somente se poderia aprender uma LE, e não adquiri-la.

³ O conhecimento linguístico nativo se caracteriza pela certeza, pela consciência firme dos juízos intuitivos em relação ao que "se diz ou não se diz", ou ao que "soa bem ou soa mal" em determinada língua, enquanto que os falantes não-nativos apresentam uma maior variabilidade em suas produções e em suas percepções linguísticas. (Tradução nossa).

evolucionando, pero que en cada estadio constituyen un sistema específico." (Fernández, 1997: 9)⁴. Para que se possa entender este conceito, fundamental para o desenvolvimento de nosso TGI, buscaremos confrontar os dois principais modelos de investigação elaborados: a Análise Contrastiva e a Análise de Erros, atualmente mais aceita pelos estudiosos.

Nos anos 60, segundo Fernández (1997) e Baralo (1999), quando ainda estava vigente o modelo de aprendizagem condutivista e a teoria linguística estruturalista, alguns estudiosos acreditavam que os erros e as especificidades da língua falada pelos não-nativos poderiam ser evitados por meio de uma análise contrastiva dos sistemas linguísticos em contato, a língua materna e a língua meta. Tomando por base a teoria condutivista, defendia-se a ideia de que a aprendizagem, sendo ela verbal ou não, nada mais é do que um processo de formação de hábitos. Assim, bastaria que os aprendizes de determinada língua recebessem um *input* linguístico de falantes nativos, um reforço positivo, e desenvolvessem repetições e imitações. Os erros cometidos eram interpretados pelos condutivistas como sinal da interferência dos hábitos da língua materna. A Análise Contrastiva, portanto, considerava que toda a aprendizagem estaria intrinsecamente relacionada à transferência de estruturas da LM, que só seria positiva, sem o aparecimento de erros, quando estas coincidissem com as estruturas da língua meta. Esta teoria logo mostrou-se problemática, sendo duramente criticada. Na década de 70, foi finalmente substituída pela Análise de Erros, na qual nos baseamos para a produção deste trabalho.

O novo modelo, enraizado nas concepções teóricas da linguística chomskiana e nas teorias cognitivas da aprendizagem, passou a valorizar a importância do erro tanto para os alunos, quanto para os professores e/ou investigadores no processo de aquisição-aprendizagem de uma língua estrangeira. Logo, reconheceu que muitos erros não eram ocasionados por processos de transferência da língua materna, mas sim, por outros fatores internos e/ou externos à língua. O principal defensor desta teoria foi Corder (1967 *apud* Baralo, 1999: 38; 1967 *apud* Fernández, 1997: 18; 1967 *apud* Yokota, 2005: 12), que desenvolveu três etapas bem definidas para a análise de um erro: o reconhecimento da idiosincrasia produzida pelo aluno, sua descrição e posterior tentativa de explicação. É com base neste tripé que buscaremos analisar nosso *corpus*.

⁴ [...] língua instável, fragmentária, característica daquele que aprende um idioma, com regras próprias, que vão evoluindo, mas que, em cada estágio, constituem um sistema específico. (Tradução nossa).

3.2. Nosso marco de referência: a pesquisa de Sonsoles Fernández sobre Interlíngua e Análise de Erros

Tendo sido feitas as primeiras considerações teóricas a respeito do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira por um falante não-nativo, passaremos à descrição do trabalho investigativo *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, realizado por Sonsoles Fernández em sua tese de Doutorado, defendida em 1990 na Universidade Complutense de Madrid, e posteriormente publicada em livro, em 1997. Este estudo apresenta enorme relevância para o presente TGI, uma vez que foi com base nele que pudemos construir uma tipologia própria para classificação de nosso *corpus* de erros, a qual será apresentada a seguir. Além disso, ao nos aproximarmos do trabalho de Fernández (1997), acabamos priorizando a terminologia por ela utilizada, em oposição à de outros autores, influência que permeia as páginas deste TGI, e que será apontada nos momentos oportunos.

Em relação à pesquisa de Fernández (*ibid.*) de modo específico, sua investigação se baseia na Análise de Erros e no estudo da Interlíngua de aprendizes de espanhol de quatro grupos distintos de língua materna (alemães, japoneses, árabes e franceses), em três estágios e/ou níveis de evolução, partindo de um *corpus* de língua escrita somente. Sua análise abarca todo o sistema da língua, revelado por meio de erros concernentes ao léxico, morfossintaxe, discurso e fonologia. Sua intenção principal é oferecer uma visão ampla sobre os mecanismos, as dificuldades e os êxitos envolvidos no processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por falantes não-nativos, atentando para a necessidade permanente de novos trabalhos científicos nesta área.

Todo o trabalho da autora se desenvolve a partir do seguinte questionamento:

"¿Cada grupo, de acuerdo con su lengua materna y su idiosincrasia, produce unos errores propios, un tipo de lenguaje representativo, utiliza unas estrategias especiales y sigue un proceso evolutivo singular, o por el contrario, esos errores, lenguaje, estrategias y evolución son universales, comunes a los distintos GLM [grupo de lengua materna]?" (Fernández, 1997:10).⁵

A resposta, segundo a autora, só pode ser obtida por meio de uma profunda reflexão acerca da existência - ou não - de um processo natural e universal de aprendizagem de uma língua estrangeira, independente da língua materna do falante. Na tentativa de chegar a conclusões mais precisas, Fernández se apóia na análise de erros, estando estes diretamente contrastados a suas formas "não-errôneas". Tal raciocínio poderá ser encontrado no presente TGI, ainda que de forma menos desenvolvida ou detalhada.

Como dito anteriormente, optamos pela apropriação de alguns termos empregados pela pesquisadora em seu estudo, e a maior expressão desta influência manifesta-se no conceito de "erro". Assim, ao utilizarmos esta terminologia, estaremos nos referindo a toda transgressão involuntária da "norma" estabelecida em dada comunidade linguística (Fernández, 1997: 27). Interpretamos que Fernández (*ibid.*) se vale majoritariamente da palavra "erro", além de outros lexemas considerados sinônimos, como "lapso" e "descuido", porque não se trata de uma divisão entre correto e incorreto a partir de uma gramática estritamente normativa. A norma de uma língua, segundo a autora, é tida como variável e dinâmica, o que, muitas vezes, dificulta a decisão do momento em que um erro é produzido. Sobre tal dilema, ao qual o professor de língua estrangeira está constantemente exposto, assinala Santos (2005: 50-51):

"(...) não pretendo abandonar completamente o olhar do professor, daquele que também corrige, que tem como compromisso e função levar o aluno em direção à língua estrangeira que está estudando e não pode abandoná-lo à deriva, que não pode adotar a

⁵ "Cada grupo, de acordo com sua língua materna [no caso, alemão, japonês, árabe e francês] e sua idiosincrasia, produz erros típicos próprios, apresenta um tipo representativo de linguagem, se vale de estratégias especiais [de aprendizagem] e segue um processo evolutivo singular, ou, pelo contrário, estes erros, linguagem, estratégias e evolução são universais, comuns aos distintos grupos?" (Tradução nossa).

postura do “vale-tudo”. Reconheço a dificuldade e me arrisco à incoerência (...)”

Neste trabalho, apesar do papel de aluna da graduação, e não de docente, também nos arriscaremos, empregando o termo “erro”, em oposição a “equivoco”, para nos referir à produção dos aprendizes que desvia do que é aceito na língua meta, do que poderia ser produzido (de maneira escrita ou oral) por um falante nativo.

Como instrumento facilitador de separação e posterior classificação da variedade de erros encontrada em um *corpus* de interlíngua, nos baseamos na tipologia formulada pela autora, que leva em conta uma descrição estrutural funcional da língua espanhola. Para Fernández, há, basicamente, quatro grandes categorias de erros, que se subdividem: *gráficos*, *gramaticais*, *léxicos* e *discursivos*. Porém, não vamos nos ater à última delas, por nos faltarem informações contextuais suficientes no *corpus* escolhido, uma vez que este é composto por enunciados, de fonte oral e escrita, independentes, sem contextualização prévia⁶.

Sendo assim, a terminologia aqui empregada para nomear as categorias e subcategorias de erros também foi, majoritariamente, apropriada da obra de Fernández, numa tradução livre do espanhol para o português. Cabe ressaltar ainda que a investigação da autora traz muitas outras subcategorias de erros, as quais não serão mencionadas no presente trabalho por não se enquadrarem ao âmbito de nosso *corpus*. Os exemplos citados em cada uma das subcategorias provêm de sua pesquisa, e têm cunho meramente ilustrativo. Posteriormente, apresentaremos nosso próprio *corpus* de erros.

A primeira categoria, *Erros gráficos*, fragmenta-se em outras sete subcategorias:

- Sinais de pontuação (falhas devidas especialmente ao desconhecimento das regras de pontuação pelo sujeito, não abarcando os erros de pontuação cometidos sob o ponto de vista discursivo, na separação de ideias);
- Acentuação (como "*película*", "*medico*", sendo corretas as formas *película* e *médico*);

⁶ No item sobre Metodologia de pesquisa, explicaremos como foram coletados os dados de pesquisa.

- Separação e união de palavras (como "*cumple año*", "*sillama*", "*pobre cita*", em oposição a *cumpleaños*, *se llama* e *pobrecita*);
- Confusão de fonemas (como "*decedió*", "*balabra*", "*ejempro*", "*boracho*", cujas formas corretas seriam *decidió*, *palabra*, *ejemplo* e *borracho*);
- Omissão ou acréscimo de letras (como "*mo-struo*", "*tre-nta*", "*cononcer*", em oposição a *monstruo*, *treinta* e *conocer*);
- Confusão de grafemas para um mesmo fonema (como "*estube*", "*empezé*", "*quarto*", "*emfermedad*", opostas a *estuve*, *empecé*, *cuarto* e *enfermedad*);
- Emprego de 'y/e' e 'o/u'.

A última subcategoria gráfica, especificamente, não está presente na obra de Fernández, mas, a partir da análise de nosso *corpus*, julgamos necessário incluí-la. Deve-se pressupor que as demais subcategorias que não contiverem nenhum exemplo também foram criadas por nós para suprir as necessidades desta investigação.

A segunda, *Erros gramaticais*, subdivide-se em:

- Formação de verbos e tempos verbais (como "*ha murió*", oposta a *ha muerto*);
- Flexão verbal (como "*cojó*", "*veí*", "*invitieron*", sendo corretas as formas *cogió*, *vi* e *invitaron*);
- Concordância em pessoa (como "*Vosotros están cansado*", "*llegaron mucha gente*", "*Yo fue a Granada*", opostas às formas *Vosotros estáis cansados*, *llegó mucha gente* e *Yo fui a Granada*);
- Uso dos pronomes: omissão/acréscimo/má seleção (como "*a nosotros __ gusta más España*", cuja forma correta seria *a nosotros nos gusta más España*);
- Uso dos verbos: omissão/acréscimo/má seleção modo-temporal (como "*Para mí el día más feliz sea...*", "*¡Qué lo pasas bien!*", em oposição a *Para mí el día más feliz es...* e *¡Qué lo pases bien!*);

- Uso das preposições: omissão/acréscimo/má seleção (como "*miro __ mis hijos*", "*busco a unos libros*", "*voy en París*", sendo corretas as formas *miro a mis hijos*, *busco unos libros* e *voy a París*);
- Uso dos adjetivos: má seleção;
- Estrutura da oração: ordem/omissão/acréscimo de elementos (como "*y donde cerca de la costa*", em oposição a *y cerca de la costa*);
- Relação entre orações: omissão/acréscimo/má seleção de conjunções (como "*No saben __ yo quiero*", "*Pienso que es muy importante que conocer*", cujas formas corretas seriam *No saben que yo quiero* e *Pienso que es muy importante conocer*).

Finalmente, nossa terceira categoria, *Erros léxicos*, abarca quatro novas subcategorias:

- Uso de um significante espanhol próximo (como "*campana*" no sentido de *campaña*, e "*agradecer*" no sentido de *agradar*);
- Barbarismos/empréstimos (como "*servietta*" e "*various*", indicando *servilleta* e *varios*). É importante esclarecer que nem todos os pesquisadores da área de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras por falantes não-nativos utilizam a mesma terminologia da que é empregada por Fernández. No caso específico de "Barbarismo", é possível encontrar outras expressões, como "Influência", "Transferência" ou "Interferência" da língua materna.
- Gênero (como "*el escena*", "*una viaje*", "*la color*", em substituição a *la escena*, *un viaje* e *el color*);
- Termo inapropriado ao contexto.

Vale ressaltar que a classificação tipológica empregada neste trabalho tem caráter experimental, e está voltada exclusivamente para os erros provenientes de nosso *corpus*. Consideramos ainda que as citadas categorias poderiam apresentar outras sub-classificações, como, por exemplo, "Uso da letra maiúscula" em relação à categoria *Erros gráficos*, "Polissíndeto" no quesito *Erros gramaticais*, e "Formas não-atestadas em espanhol (neologismos)" na categoria *Erros léxicos*, entre outras, que futuramente

podem vir a ser empregadas em novos estudos⁷. Além disso, em muitos enunciados, foi possível observar dois ou mais erros de natureza distinta, como é o caso de "*Ojalá tu madre le aconsejes bien!*", que contém um erro gráfico (sinal de pontuação) e dois erros gramaticais (concordância em pessoa e uso equivocado do pronome). Por essa razão, tais enunciados foram agrupados e classificados em diferentes categorias e subcategorias, como será possível perceber no capítulo dedicado à descrição de nosso *corpus*.

4. Metodologia de pesquisa

Como supra mencionado, o *corpus* do presente TGI foi coletado ao longo do curso de Língua Espanhola III, ministrado durante o primeiro semestre do ano de 2013 pela Prof.^a Dr.^a Fátima A. T. Cabral Bruno (Departamento de Letras Modernas), da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, tanto pela professora como pela monitora Ana Patrícia de S. O. Lacerda, participante do Projeto de Monitoria em Língua Espanhola III do Programa de Estímulo ao Ensino da Graduação (PEEG). Durante a coleta, realizada por ambas, não houve auxílio de nenhum recurso para que a fala dos estudantes observados fosse gravada⁸. Assim, todo o *corpus* de erros se baseia em anotações feitas pela professora e pela monitora no que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos graduandos.

Nosso material de pesquisa provém de apresentações orais, realizadas exclusivamente em sala de aula, e produções escritas, feitas tanto em sala quanto em casa pelos alunos. Todos os estudantes analisados têm o português brasileiro como língua materna, sendo o espanhol a língua estrangeira em curso de aprendizagem. Os futuros especialistas desta área já haviam cursado duas disciplinas da carreira, em dois

⁷ A Prof.^a Dr.^a Fátima A. T. Cabral Bruno organizou, com o auxílio dos monitores do PEEG (Programa de Estímulo ao Ensino da Graduação), um *corpus* com dados de diferentes grupos e disciplinas da Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. A análise desses dados, dos outros grupos de Língua Espanhola III, em contraste com os deste TGI, poderá gerar outro(s) trabalhos(s) que contribuam para os estudos de ELE no Brasil. Esta questão ficará mais clara após a leitura do capítulo sobre Metodologia de pesquisa.

⁸ A primeira coleta havia sido idealizada e realizada pela Prof.^a Fátima em 2012, com a participação da monitora PEEG de então, Eliane Leal, cuja finalidade seria uma investigação acerca do tema que está sendo desenvolvido no presente trabalho. A monitora Eliane sugeriu que os erros fossem posteriormente "devolvidos" a todos os aprendizes, sob a forma de exercício, de modo que estes pudessem fazer as devidas correções. A professora concordou, e este procedimento foi utilizado, já que muitos dos erros apresentados já tinham sido formalizados em aulas ou ainda nos outros cursos de Língua Espanhola I e II.

semestres letivos, Língua Espanhola I e Língua Espanhola II, o que corresponde a aproximadamente 45 horas/aula por semestre, totalizando 90 horas/aula anuais. Além disso, é provável que os mesmos alunos, em sua maioria, tenham cursado previamente outras disciplinas da área de estudos literários, o que significa que receberam também outro tipo de *input* (recursos linguísticos) fora dos horários de aulas das disciplinas de língua espanhola.

A temática do *corpus* é variada por estar diretamente vinculada aos chamados "Campos lexicais" propostos pelo programa da disciplina, que englobam assuntos como alimentação, alimentos, pratos típicos, hábitos culturais ligados à alimentação, receitas, saúde e hábitos saudáveis, doenças e sintomas, o sobrenatural, as crenças, a religiosidade.

Já em relação aos conteúdos linguísticos programados para serem introduzidos e/ou sistematizados ao longo do curso, podemos encontrar, nos enunciados produzidos pelos alunos, reflexos do que se vinha aprendendo em sala de aula. De maneira geral, os tópicos do programa de curso que merecem destaque são: coordenação e subordinação; formação e morfologia do modo subjuntivo; emprego de estruturas com "(no) haber que", "haber + sintagma nominal + que + infinitivo", "tener que", "deber"; expressão de esperança e desejo por meio de estruturas com "ojalá"; expressão de probabilidade e improbabilidade (gradações da certeza à dúvida) por meio de estruturas com "quizá(s)", "tal vez", "puede (ser) que", "dudar (que)", "no sé si"; "no creer que"; expressão de crenças e valorização da realidade por meio de estruturas com "ser + adjetivo + que"; formação e morfologia do modo condicional; formação e morfologia do imperativo; expressão de ordens, pedidos, conselhos, instruções; usos do imperativo; cortesia. Cabe dizer, porém, que, em nosso *corpus*, há predomínio do uso do modo subjuntivo, em oposição ao imperativo, como poderá ser observado no capítulo seguinte.

Apesar de o *corpus* de estudo deste trabalho ser proveniente de fonte oral e escrita, como dito anteriormente, foi possível identificar a fonte específica de alguns erros a partir de traços característicos em comum, como será explicitado na primeira tabela do próximo item. No entanto, existe uma grande diversidade de erros num *corpus* de interlíngua e, por isso, nos parece necessária a criação de um mecanismo que facilite sua separação e posterior classificação. As classificações variam de acordo com o objetivo

da investigação e, muitas vezes, são de natureza mista, como é o nosso caso. Assim, classificamos os erros por subsistemas e categorias linguísticas.

A classificação aqui utilizada tem caráter meramente experimental/especulativo e se baseia na proposta de Sonsoles Fernández, conforme descrito em nossos Pressupostos teóricos, registrada no livro *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, que leva em conta uma descrição estrutural funcional da língua, abrangendo aspectos morfossintáticos, léxicos e discursivos. Vale ressaltar que chegar a uma total objetividade e/ou unanimidade taxonômica é praticamente impossível, porém, a tipologia resultante mostra-se suficiente para guiar o presente estudo.

Após a organização do *corpus* em categorias e subcategorias bem definidas, procuramos analisar a produção de erros apresentada, sob uma ótica quantitativa, por meio de gráficos. Esperamos, assim, poder tecer algumas considerações relevantes acerca do processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira pelo citado grupo de falantes, contribuindo para o desenvolvimento de novos estudos nesta área.

5. Nosso corpus de erros

Neste capítulo, nos propusemos, inicialmente, a organizar as já mencionadas categorias e subcategorias que pautam a classificação tipológica de nosso *corpus* de erros. Em seguida, elaboramos uma tabela própria para cada subcategoria, e relacionamos cada enunciado a(s) sua(s) tabela(s) correspondente(s), de acordo com o(s) tipo(s) de erro(s) encontrado(s) em cada um. Por fim, ao lado dos enunciados originais, produzidos pelos alunos, indicamos possíveis formulações correspondentes à língua alvo. Chegamos, portanto, à seguinte categorização:

5.1. Categorias dos erros⁹

Quadro 1

| | |
|--|---|
| <p>1. GRÁFICOS (perceptíveis, geralmente, nas produções escritas)</p> | a. Sinais de pontuação |
| | b. Acentuação |
| | c. Separação e união de palavras |
| | d. Confusão de fonemas |
| | e. Omissão ou acréscimo de letras |
| | f. Confusão de grafemas para um mesmo fonema |
| | g. Emprego de "y/e" e "o/u" |
| <p>2. GRAMATICAIS (perceptíveis tanto na escrita quanto na oralidade)</p> | a. Formação de verbos e tempos verbais |
| | b. Flexão verbal |
| | c. Concordância em pessoa |
| | d. Uso dos pronomes (omissão/acrécimo/má seleção) |
| | e. Uso dos verbos (omissão/acrécimo/má seleção modo-temporal) |
| | f. Uso das preposições (omissão/acrécimo/má seleção) |
| | g. Uso dos adjetivos (má seleção) |
| | h. Estrutura da oração (ordem/omissão/acrécimo de elementos) |
| | i. Relação entre orações (omissão/acrécimo/má seleção de conjunções) |
| <p>3. LÉXICOS (perceptíveis tanto na escrita quanto na oralidade)</p> | a. Uso de um significante espanhol próximo |
| | b. Barbarismos (empréstimos) |
| | c. Gênero |
| | d. Termo inapropriado ao contexto |

A partir da divisão em categorias e subcategorias sintetizada no quadro 1, buscamos organizar esquematicamente nosso *corpus* de erros, o que nos rendeu a produção de 20 quadros, sinalizados a seguir.

⁹ Apesar de o trabalho de Fernández estar organizado em torno de quatro categorias principais, não vamos nos ater aos *Erros discursivos* por nos faltarem informações contextuais suficientes (o *corpus* de nosso estudo é composto por enunciados sem contexto prévio).

1. ERROS GRÁFICOS

Quadro 2

| 1.a. <u>Sinais de pontuação</u> | |
|--|--|
| Produção do aluno | Forma correta |
| No te apetece cambiar para España? | ¿No te apetece cambiarlo por España? |
| Ojalá tu madre le aconsejes bien! | ¡Ojalá tu madre te aconseje bien! |
| En su intercambio a Córdoba, cuales son las peculiaridades del léxico? | En su intercambio en Córdoba, ¿cuáles son las peculiaridades del léxico? |
| ¿Patrícia, cómo fue la experiencia del intercambio? | Patrícia, ¿cómo fue la experiencia del intercambio? |

Quadro 3

| 1.b. <u>Acentuação</u> | |
|--|---|
| Produção do aluno | Forma correta |
| Te <i>prohibo</i> que encuentres aquella chava. | Te <i>prohíbo</i> que te encuentres con aquella chava. |
| Te <i>prohibo</i> que comas dulces. | Te <i>prohíbo</i> que comas dulces. |
| Te recomendo que veas la <i>película</i> de Darín. | Te recomiendo que veas la <i>película</i> de Darín. |
| No me prohíbas de hablar sobre <i>futbol</i> . | No me prohíbas de hablar sobre <i>fútbol</i> . |
| Restaurante <i>universitário</i> | Restaurante <i>universitario</i> |
| Antonio y <i>Maria</i> | Antonio y <i>María</i> |
| El gobierno brasileño <i>prohibe</i> que beba y después conduja. | El gobierno brasileño <i>prohíbe</i> que se beba y después se conduzca. |
| Les <i>prohibo</i> que vayan a la fiesta. | Les <i>prohíbo</i> que vayan a la fiesta. |
| Le <i>pedi</i> que me llame a las siete. | Le <i>pedí</i> que me llame a las siete. |

| | |
|---|---|
| <i>Prohíbo</i> a mis hijos que vayan a la fiesta. | <i>Prohíbo</i> a mis hijos que vayan a la fiesta. |
| Tengo que irme, el avión ya <i>vá</i> despegar. | Tengo que irme, el avión ya <i>va</i> a despegar. |
| La <i>policia</i> manda que reduzca la velocidad. | La <i>policía</i> manda que reduzca la velocidad. |
| En realidad, me <i>gustaria</i> ir a Argentina. ¿Y <i>tu</i> , Vivi? | En realidad, me <i>gustaría</i> ir a Argentina. ¿Y <i>tú</i> , Vivi? |
| <i>Prohíbo</i> que vaya a la fiesta. | <i>Prohíbo</i> que vaya a la fiesta. |
| Te <i>prohíbo</i> que llegues después de las diez. | Te <i>prohíbo</i> que llegues después de las diez. |
| No quiero que nos <i>prohibas</i> de jugar. | No quiero que nos <i>prohíbas</i> de jugar. |
| Perdón, profe, las tareas no <i>estan</i> hechas. | Perdón, profe, las tareas no <i>están</i> hechas. |
| Yo te <i>prohíbo</i> también que utilices el teléfono en clase. | Yo te <i>prohíbo</i> también que utilices el teléfono en clase. |
| ¿Después de <i>cuanto</i> tiempo estudiando español empezastes a dar clases? | ¿Después de <i>cuánto</i> tiempo estudiando español empezaste a dar clases? |
| ¿ <i>Que</i> comida que más te gustó? | ¿ <i>Qué</i> comida te gustó más? ¿Cuál es la comida que más te gusta? |
| En su <i>intercambio</i> a Córdoba, <i>cuales</i> son las peculiaridades del léxico? | En su <i>intercambio</i> en Córdoba, ¿cuáles son las peculiaridades del léxico? |
| ¿Qué piensan de Brasil en los <i>países</i> en que estuvieron? (<i>países</i> de lengua española) | ¿Qué piensan de Brasil en los <i>países</i> en que estuvieron? (<i>países</i> de lengua española) |
| ¿ <i>Cuanto</i> tiempo estudiaste hasta que empezases a dar clase? | ¿ <i>Cuánto</i> tiempo estudiaste hasta que empezaste a dar clase? |
| ¿ <i>Cual</i> la principal dificultad que enfrentaste en el <i>inicio</i> ? | ¿ <i>Cuál</i> la principal dificultad que enfrentaste en el <i>inicio</i> ? |
| ¿ <i>Cuales</i> son las principais dificultades de los alumnos con la lengua española? | ¿ <i>Cuáles</i> son las principales dificultades de los alumnos con la lengua española? |
| <i>Sí</i> sí, ¿ <i>cuando</i> estuviste allá, (...)? | <i>Si</i> sí, ¿ <i>cuándo</i> estuviste allá, (...)? |
| ¿Lo <i>que</i> te encanta enseñar? | ¿ <i>Qué</i> te encanta enseñar? |
| ¿ <i>Que</i> lugar te encantó más conocer en Córdoba? | ¿ <i>Qué</i> lugar te encantó más conocer en Córdoba? |
| ¿ <i>Como</i> era tu forma de hablar antes de la viaje? | ¿ <i>Cómo</i> era tu forma de hablar antes del viaje? |
| ¿ <i>Quales</i> eran los estilos musicales más frecuentes en <i>Cordoba</i> ? | ¿ <i>Cuáles</i> eran los estilos musicales más frecuentes en <i>Córdoba</i> ? |
| ¿Fuiste a <i>cual</i> país? ¿Le gustó? | ¿Fuiste a <i>qué</i> país? ¿Te gustó? |

| | |
|--|--|
| Que los <i>jovenes</i> no miren al Big Brother. | Que los <i>jóvenes</i> no vean el Big Brother. |
| Y que no haga distinción entre <i>etnías</i> , colores, género y credo. | Y que no haga distinción entre <i>etnias</i> , colores, género y credo. |
| Que oigamos los <i>pajaros</i> cantando. | Que oigamos los <i>pájaros</i> cantando. |
| Es <i>necesário</i> que él <i>envie</i> sus documentos hasta el lunes. | Es <i>necesario</i> que él <i>envíe</i> sus documentos hasta el lunes. |
| Él no tiene las calificaciones <i>necesárias</i> para ejercer la función (...) | Él no tiene las calificaciones <i>necesarias</i> para ejercer la función (...) |
| El objetivo de este informe es relatar la avaliación del candidato José <i>Marquéz</i> . | El objetivo de este informe es relatar la evaluación del candidato José <i>Márquez</i> . |

Quadro 4

| 1.c. <u>Separación e união de palavras</u> | |
|---|--|
| Produção do aluno | Forma correta |
| <i> Talvez</i> digan algo a nosotros en la clase. | <i>Tal vez</i> digan algo a nosotros en la clase. |
| Dudo que todos hagan las tareas, <i> talvez</i> no haya tiempo. | Dudo que todos hagan las tareas, <i> tal vez</i> no haya tiempo. |
| ¿Cuál escritor <i> hispano-americano</i> te gusta más? | ¿Cuál escritor <i> hispanoamericano</i> te gusta más? |

Quadro 5

| 1.d. <u>Confusão de fonemas</u> | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Produção do aluno | Forma correta |
| Me <i>pedió</i> que llegue temprano. | Me <i>pidió</i> que llegue temprano. |
| Estoy a punto de <i>murirme</i> . | Estoy a punto de <i>morirme</i> . |

Quadro 6

| 1.e. <u>Omissão ou acréscimo de letras</u> | |
|--|---|
| Produção do aluno | Forma correta |
| ¿Cuanto tiempo estudiase hasta que empezases a dar clase? | ¿Cuánto tiempo estudiaste hasta que empezaste a dar clase? |
| En la entrevista, él demonstró ser creativo. | En la entrevista, él demostró ser creativo. |
| Carlos Velásquez no ha sido aprobado para el cargo de aydante de contabilidad. | Carlos Velásquez no ha sido aprobado para el cargo de ayudante de contabilidad. |

Quadro 7

| 1.f. <u>Confusão de grafemas para um mesmo fonema</u> | |
|---|---|
| Produção do aluno | Forma correta |
| Te aconsejo que empiezes una dieta. | Te aconsejo que empieces una dieta. |
| Ojalá tu madre le aconcejes bien! | ¡Ojalá tu madre te aconseje bien! |
| ¿Quales eran los estilos musicales más frecuentes en Cordoba? | ¿Cuáles eran los estilos musicales más frecuentes en Córdoba? |
| Que los hombres no esclavizen los niños. | Que los hombres no esclavicen a los niños. |
| Que los latidos de los coraciones suenen los latidos de los tambores. | Que los latidos de los corazones suenen como el redoblar de los tambores. |

Quadro 8

| 1.g. <u>Emprego de "y/e" e "o/u"</u> | |
|--|--|
| Produção do aluno | Forma correta |
| (...) con ironía y inteligencia (...) | (...) con ironía e inteligencia (...) |

2. ERROS GRAMATICAIS

Quadro 9

| 2.a. <u>Formação de verbos e tempos verbais</u> | |
|---|---|
| Produção do aluno | Forma correta |
| Tengo que irme, el avión ya vá despegar . | Tengo que irme, el avión ya va a despegar . |
| Ojalá que supliquen, no voy aceptar nadie más. | Ojalá que supliquen, no voy a aceptar a nadie más. |

Quadro 10

| 2.b. Flexão verbal | |
|---|--|
| Produção do aluno | Forma correta |
| ¿Cuándo y cómo te <i>interesastes</i> por la lengua? | ¿Cuándo y cómo te <i>interesaste</i> por la lengua? |
| ¿Qué otros países de lengua hispánica te <i>gustarías</i> visitar? ¿Por qué? | ¿Qué otros países de lengua hispánica te <i>gustaría</i> visitar? ¿Por qué? |
| ¿Después de cuánto tiempo estudiando español <i>empezastes</i> a dar clases? | ¿Después de cuánto tiempo estudiando español <i>empezaste</i> a dar clases? |
| El gobierno brasileño prohíbe que beba y después <i>conduja</i> . | El gobierno brasileño prohíbe que se beba y después se <i>conduzca</i> . |
| Chicos, estoy <i>piensando</i> en hacer intercambio a España. | Chicos, estoy <i>pensando</i> hacer intercambio en España. |
| ¿Juan, cuándo <i>empiezarás</i> a estudiar para mi asignatura? | ¿Juan, cuándo <i>empezarás</i> a estudiar para mi asignatura? |
| No te <i>quiedes</i> aquí. | No te <i>quedes</i> aquí. |
| Te <i>recomendo</i> que veas la película de Darín. | Te <i>recomiendo</i> que veas la película de Darín. |
| Recomendemos que <i>estudes</i> más. | Recomendemos que <i>estudies</i> más. |
| Ellos <i>recomendan</i> que vea esta película. | Ellos <i>recomiendan</i> que vea esta película. |
| <i>Rogo</i> a Dios que mi vida sea siempre buena. | <i>Ruego</i> a Dios que mi vida sea siempre buena. |
| La universidad <i>recomenda</i> que hagan los trabajos en español. | La universidad <i>recomienda</i> que hagan los trabajos en español. |
| <i>Recomendo</i> que vayas al cine con nosotros. | <i>Recomiendo</i> que vayas al cine con nosotros. |
| <i>Recomendan</i> que sigamos las instrucciones. | <i>Recomiendan</i> que sigamos las instrucciones. |
| Puede ser que no <i>recomenden</i> jugar aquí. | Puede ser que no <i>recomienden</i> jugar aquí. |
| (...) no <i>posuye</i> uno de los cursos de informática requeridos. | (...) no <i>posee</i> uno de los cursos de informática requeridos. |
| Esto informe busca <i>apresentar</i> las justificativas de la elección del candidato. | Este informe busca <i>presentar</i> las justificativas de la elección del candidato. |

Quadro 11

| 2.c. <u>Concordância em pessoa</u> | |
|---|---|
| Produção do aluno | Forma correta |
| Les mando que haga los ejercicios. | Les mando que hagan los ejercicios. |
| Te suplico que nos cuente la verdad. | Te suplico que nos cuenten la verdad. |
| No te apeteces cambiar para España? | ¿No te apetece cambiarlo por España? |
| ¡Ojalá tu madre le aconsejes bien! | ¡Ojalá tu madre te aconseje bien! |
| Entonces te aconsejo que no hables más con sus amigos y que prestes atención en clase. | Entonces te aconsejo que no hables más con tus amigos y que prestes atención a la clase. |
| ¿Fuiste a cual país? ¿Le gustó? | ¿Fuiste a qué país? ¿Te gustó? |
| En la entrevista, él no tuvo una postura adecuada. | En la entrevista, él no tuvo una postura adecuada. |
| ¿Qué más te has gustado durante tu estada? | ¿Qué más te ha gustado durante tu estada? |

Quadro 12

| 2.d. <u>Uso dos pronomes (omissão/acrécimo/má seleção)</u> | |
|---|--|
| Produção do aluno | Forma correta |
| Te prohíbo que encuentres aquella chava. | Te prohíbo que te encuentres con aquella chava. |
| Te digo que lo mejor es que te pares de fumar. | Te digo que lo mejor es que pares de fumar. |
| Te ruego que no cuentes el secreto a ellos. | Te ruego que no les cuentes el secreto (a ellos). |
| El gobierno brasileño prohíbe que beba y después conduzca. | El gobierno brasileño prohíbe que se beba y después se conduzca. |
| Tal vez él no diga nadie. | Tal vez él no se lo diga a nadie. |
| Puede ser que él mande a nosotros salir nos . | Puede ser que él nos mande (a nosotros) salir. |

| | |
|---|--|
| No te apetece cambiar para España? | ¿No te apetece cambiar lo por España? |
| Vamos a intentar, para que corrijamos la próxima clase. | Vamos a intentar, para tratar de corregir lo en la próxima clase. |
| ¡No! Y si tú no me obedezcas, yo mandaré que tu papá venga hablar conmigo. ¿Comprendiste? | ¡No! Y si tú no me obedeces, (yo) mandaré/ voy a mandar que tu papá venga a hablar conmigo. ¿ Lo comprendiste? |
| ¿A quién enseñas español? | ¿A quién le enseñas español? |
| ¡Ojalá tu madre le aconsejes bien! | ¡Ojalá tu madre te aconseje bien! |
| ¿Fuiste a cual país? ¿ Le gustó? | ¿Fuiste a qué país? ¿ Te gustó? |
| Que la moradia no sea negada a nadie. | Que la vivienda no le sea negada a nadie. |
| El objetivo de esto informe es relatar la avaluación del candidato José Marquéz. | El objetivo de este informe es relatar la evaluación del candidato José Márquez. |
| Esto informe busca presentar las justificativas de la elección del candidato. | Este informe busca presentar las justificativas de la elección del candidato. |
| ¿Lo que más extrañaba de Brasil mientras estabas en Argentina? | ¿Qué más te extrañaba de Brasil mientras estabas en Argentina? |

Quadro 13

| 2.e. <u>Uso dos verbos (omissão/acrécimo/má seleção modo-temporal)</u> | |
|---|---|
| Produção do aluno | Forma correta |
| ¡No! Y si tú no me obedezcas , yo mandaré que tu papá venga hablar conmigo. ¿Comprendiste? | ¡No! Y si tú no me obedeces , (yo) mandaré (voy a mandar) que tu papá venga a hablar conmigo. ¿Lo comprendiste? |

Quadro 14

| 2.f. <u>Uso das preposições (omissão/acrécimo/má seleção)</u> | |
|--|--|
| Produção do aluno | Forma correta |
| Te prohíbo que <i>encuentres</i> aquella chava. | Te prohíbo que te <i>encuentres a</i> aquella chava. |
| Roguemos por el sol <i>en</i> el fin de semana. | Roguemos por el sol el fin de semana. |
| Te aconsejo que <i>llames</i> otra persona. | Te aconsejo que <i>llames a</i> otra persona. |
| Chicos, estoy <i>piensando en hacer</i> intercambio <i>a</i> España. | Chicos, estoy <i>pensando hacer</i> intercambio <i>en</i> España. |
| Creo que ahora no puedo, porque necesito <i>ayudar</i> mi padre con sus negocios. | Creo que ahora no puedo, porque necesito <i>ayudar a</i> mi padre con sus negocios. |
| No te apetece <i>cambiar para</i> España? | ¿No te apetece <i>cambiarlo por</i> España? |
| Te mandé que <i>recibas</i> tu primo. | Te mandé que <i>recibas a</i> tu primo. |
| Tal vez él no <i>diga</i> nadie. | Tal vez él no se lo <i>diga a</i> nadie. |
| Ojalá que supliquen, no voy <i>aceptar</i> nadie más. | Ojalá que supliquen, no voy <i>a aceptar a</i> nadie más. |
| Vamos a intentar, para que corriamos la próxima clase. | Vamos a intentar, para tratar de corregirlo <i>en</i> la próxima clase. |
| Entonces te aconsejo que no hables más con sus amigos y que <i>prestes atención en</i> clase. | Entonces te aconsejo que no hables más con tus amigos y que <i>prestes atención a</i> la clase. |
| ¡No! Y si tú no me obedezcas, yo mandaré que tu papá <i>venga hablar</i> conmigo. ¿Comprendiste? | ¡No! Y si tú no me obedeces, (yo) mandaré (voy a mandar) que tu papá <i>venga a hablar</i> conmigo. ¿Lo comprendiste? |
| ¿ <i>Conocen</i> muchos alumnos que creen hablar español solo porque hablan portugués? | ¿ <i>Conocen a</i> muchos alumnos que creen hablar español solo porque hablan portugués? |
| En su intercámbio <i>a</i> Córdoba, cuales son las peculiaridades del léxico? | En su intercambio <i>en</i> Córdoba, ¿cuáles son las peculiaridades del léxico? |
| ¿Has <i>pensado en hacer</i> otra habilitación en la universidad? | ¿Has <i>pensado hacer</i> otra habilitación en la universidad? |
| Que no <i>sufran con</i> la violencia. | Que no <i>sufran</i> violencia. |
| Que los hombres no <i>agridan</i> las mujeres. | Que los hombres no <i>agridan a</i> las mujeres. |

| | |
|---|--|
| Y que las mujeres no agridan otras mujeres. | Y que las mujeres no agridan a otras mujeres. |
| Que los mosquitos no maten los hombres. | Que los mosquitos no maten a los hombres. |
| Que los hombres no esclavizen los niños. | Que los hombres no esclavicen a los niños. |
| Que las madres no abandonen sus hijas. | Que las madres no abandonen a sus hijas. |
| Que los juevenes no maltraten las personas mayores. | Que los jóvenes no maltraten a las personas mayores. |
| Que los padres no abandonen sus hijos. | Que los padres no abandonen a sus hijos. |
| Que los latidos de los coraciones suenen los latidos de los tambores. | Que los latidos de los corazones suenen como el redoblar de los tambores. |
| Tal vez sea conveniente buscar a un candidato más próximo de nuestras ideologías. | Tal vez sea conveniente buscar un candidato más próximo a nuestras ideologías. |

Quadro 15

| 2.g. <u>Uso dos adjetivos (má seleção)</u> | |
|---|--|
| Produção do aluno | Forma correta |
| Es importante que el candidato tenga un bueno histórico profesional. | Es importante que el candidato tenga un buen histórico profesional. |

Quadro 16

| 2.h. <u>Estrutura da oração (ordem/omissão/acrécimo de elementos)</u> | |
|--|---|
| Produção do aluno | Forma correta |
| ¿ Lo que más extrañaba de Brasil mientras estabas en Argentina? | ¿Qué más te extrañaba de Brasil mientras estabas en Argentina? |
| ¿Que comida que más te gustó? | ¿Qué comida te gustó más? ¿Cuál es la comida que más te gusta? |
| ¿ Lo que te encanta enseñar? | ¿Qué te encanta enseñar? |

Quadro 17

| 2.i. <u>Relação entre orações (omissão/acrécimo/más seleção de conjunções)</u> | |
|--|--|
| Produção do aluno | Forma correta |
| Es probable reciba bien esta noticia. | Es probable <i>que</i> reciba bien esta noticia. |

3. ERROS LÉXICOS

Quadro 18

| 3.a. <u>Uso de um significante espanhol próximo</u> | |
|--|--|
| Produção do aluno | Forma correta |
| María y Pablo (el <i>fumante</i>) | María y Pablo (el <i>fumador</i>) |
| ¿ <i>Adonde</i> estudiaste? | ¿ <i>Dónde</i> estudiaste? |
| (...) texto breve y conciso y capaz de <i>criar</i> imágenes fotográficas. | (...) texto breve y conciso y capaz de <i>crear</i> imágenes fotográficas. |

Quadro 19

| 3.b. <u>Barbarismos (empréstimos)</u> | |
|--|---|
| Produção do aluno | Forma correta |
| Dudo que estudiemos para la prueba de <i>sintaxe</i> . | Dudo que estudiemos para la prueba de <i>sintaxis</i> . |
| ¿Cuál fue su mejor/peor experiencia en <i>sala de aula</i> ? | ¿Cuál fue su mejor/peor experiencia en <i>sala de clase</i> ? |

| | |
|---|---|
| ¿Ser brasileña ayuda o <i>prejudicia</i> ? | ¿Ser brasileña ayuda o <i>perjudica</i> ? |
| ¿Cuales son las <i>principais</i> dificultades de los alumnos con la lengua española? | ¿Cuáles son las <i>principales</i> dificultades de los alumnos con la lengua española? |
| Que los profesores no nieguen a sus alumnos el <i>aprendizado</i> . | Que los profesores no nieguen a sus alumnos el <i>aprendizaje</i> . |
| Que la <i>moradia</i> no sea negada a nadie. | Que la <i>vivienda</i> no le sea negada a nadie. |
| Que los <i>juevenes</i> no maltraten las personas mayores. | Que los <i>jóvenes</i> no maltraten a las personas mayores. |
| Que los latidos de los <i>coraciones</i> suenen los latidos de los tambores. | Que los latidos de los <i>corazones</i> suenen como el redoblar de los tambores. |
| El objetivo de este informe es relatar la <i>avaliación</i> del candidato José Marquéz. | El objetivo de este informe es relatar la <i>evaluación</i> del candidato José Márquez. |

Quadro 20

| 3.c. <u>Gênero</u> | |
|---|---|
| Produção do aluno | Forma correta |
| ¿Como era tu forma de hablar antes <i>de la viaje</i> ? | ¿Cómo era tu forma de hablar antes <i>del viaje</i> ? |

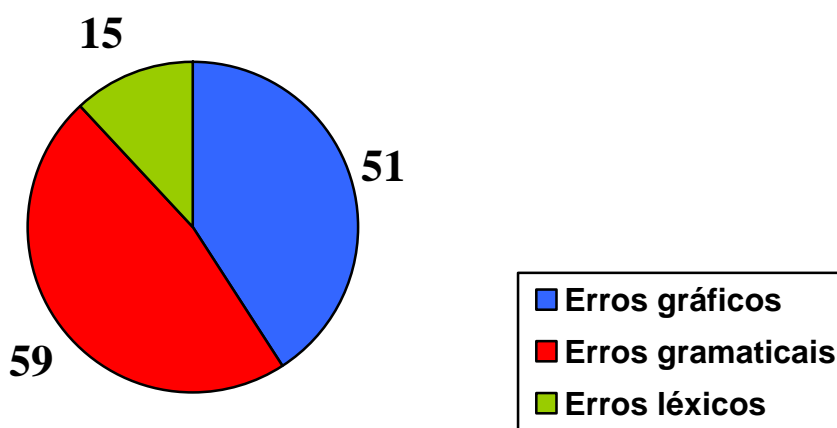
Quadro 21

| 3.d. <u>Termo inapropriado ao contexto</u> | |
|--|--|
| Produção do aluno | Forma correta |
| Que los latidos de los coraciones suenen <i>los latidos</i> de los tambores. | Que los latidos de los corazones suenen como <i>el redoblar</i> de los tambores. |
| Que los jovenes no <i>miren al</i> Big Brother. | Que los jóvenes no <i>vean el</i> Big Brother. |
| Que se ría de los niños <i>brincando</i> . | Que se ría de los niños <i>jugando</i> . |

6. Análise do corpus

A partir da organização de nosso *corpus* de erros em categorias e subcategorias específicas, e, por meio da produção dos quadros supra apresentados, nos propusemos a elaborar um levantamento estatístico de dados, sintetizado em quatro gráficos principais. Tomando como base os 105 enunciados analisados, um número considerável tendo em vista a intenção deste TGI, uma introdução à pesquisa científica, procuramos quantificar aqueles que estão presentes em cada uma das três categorias (*Erros gráficos*, *Erros gramaticais* e *Erros léxicos*). Após a contagem, chegamos ao seguinte resultado:

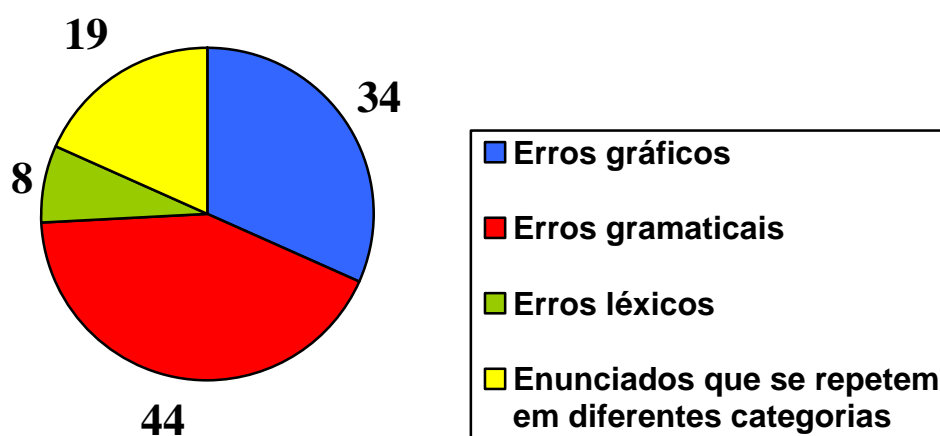
Gráfico 1: Quantidade de enunciados presentes em cada categoria



Por meio da leitura do primeiro gráfico, pode-se perceber que os erros provenientes da categoria gramatical aparecem em maior quantidade, estando presentes em 59 enunciados distintos. Em segundo lugar, 51 enunciados abarcam erros de tipo gráfico. E, por último, os erros léxicos se distribuem em 15 enunciados de nosso *corpus*. Curiosamente, a quantidade de enunciados presentes em cada categoria é diretamente proporcional à quantidade de subcategorias gráficas, gramaticais e léxicas. Assim, como o número de enunciados da categoria gramatical é maior, maior também a quantidade de subcategorias para a organização e classificação dos erros encontrados.

Vale lembrar que, em um único enunciado, podemos encontrar mais de um erro, de mesmo tipo ou de tipos diferentes. Nestes casos, os enunciados foram distribuídos em dois ou mais quadros, de acordo com as categorias e subcategorias correspondentes a cada erro. Neste contexto, buscamos primeiramente traçar um panorama geral, mostrando quantos enunciados são exclusivos de cada categoria e quantos se repetem, para, em seguida, especificar os tipos de repetições.

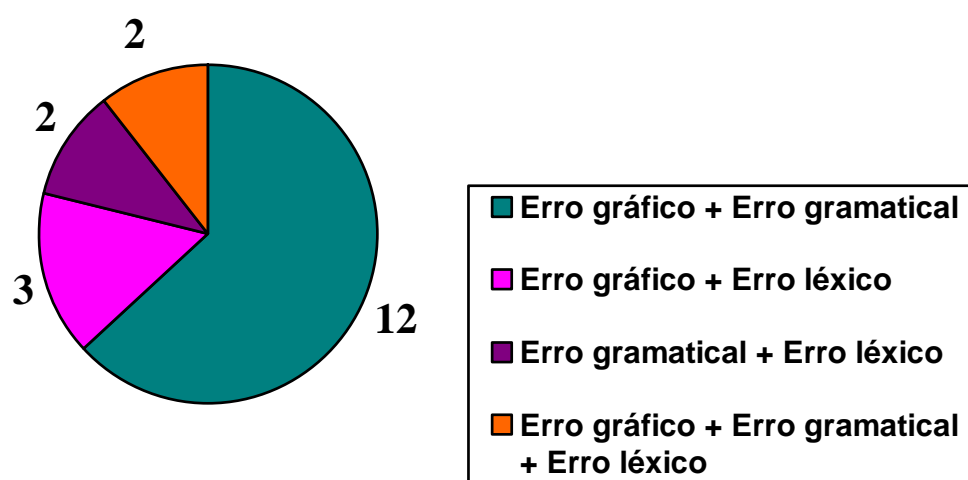
Gráfico 2: Quantidade de enunciados exclusivos de cada categoria



Segundo os dados estatísticos contidos no gráfico 2, há 19 enunciados que transitam entre pelo menos duas categorias, estando em duas ou mais tabelas de subcategorias de tipos distintos (*Erros gráficos, gramaticais e/ou léxicos*). Por outro lado, a quantidade de enunciados exclusivos de cada categoria também é bastante expressiva. Novamente, os *Erros gramaticais* merecem destaque, com 44 enunciados exclusivos (como é o caso de "Les mando que *haga* los ejercicios."). Em seguida, os *Erros gráficos* surgem com 34 enunciados exclusivos (sendo um deles o enunciado "Te *prohibo* que comas dulces."). De um total de 105, sobram 8 enunciados, pertencentes unicamente à categoria *Erros léxicos* ("Dudo que estudiemos para la prueba de *sintaxe*", por exemplo).

As mencionadas repetições dos enunciados em diferentes categorias podem estar relacionadas a quatro combinações possíveis de erros: "Erro gráfico + Erro gramatical"; "Erro gráfico + Erro léxico"; "Erro gramatical + Erro léxico"; "Erro gráfico + Erro gramatical + Erro léxico".

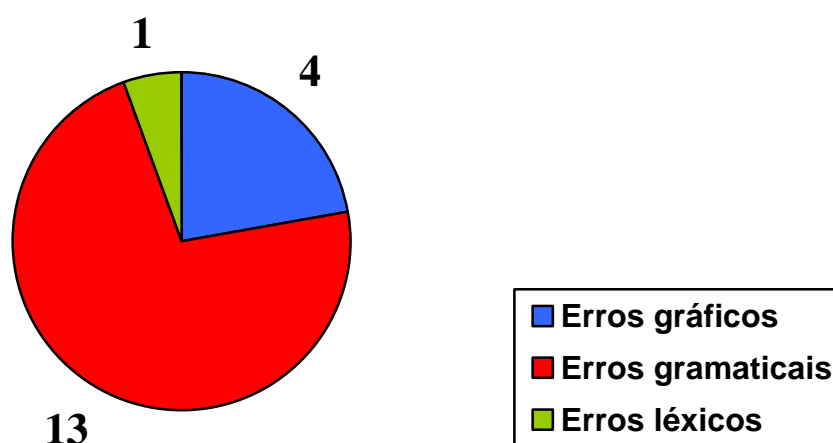
Gráfico 3: Enunciados que se repetem em diferentes categorias (tipos de repetições)



De acordo com o terceiro gráfico, nota-se que, em 12 enunciados de nosso *corpus*, existe a combinação de pelo menos um erro gráfico com pelo menos um erro gramatical (como ocorre em "Te *recomendo* que veas la *película* de Darín."). É o tipo mais significativo de repetição, já que, de um total de 19 enunciados que se repetem em diferentes categorias, aproximadamente 63% se enquadram neste caso. Em relação à combinação de pelo menos um erro gráfico com pelo menos um erro léxico, 3 enunciados representam este tipo de repetição (por exemplo, "¿*Como* era tu forma de hablar antes de la *viaje*?"). Os 4 enunciados restantes se dividem igualmente entre as combinações "Erro gramatical + Erro léxico" (como é o caso de "Que los *juevenes* no *maltraten* las personas mayores.") e "Erro gráfico + Erro gramatical + Erro léxico" (como "El objetivo de *esto* informe es relatar la *avaliación* del candidato José *Marquéz*"). Lembrando que deve existir, no mínimo, um erro de cada categoria envolvida para que as combinações sejam válidas.

Como vimos, há enunciados que comportam erros de diferentes categorias. No entanto, outros contêm erros relativos a uma única categoria. Neste último caso, as repetições ocorrem, portanto, em diferentes subcategorias de uma mesma natureza. Vamos analisar o gráfico seguinte para compreender melhor esta situação.

Gráfico 4: Enunciados que se repetem dentro da mesma categoria (em diferentes subcategorias)



O gráfico 4 nos revela a quantidade de enunciados que se repetem dentro de uma mesma categoria, aparecendo conseqüentemente em dois ou mais quadros de variadas subcategorias. Uma vez mais, os *Erros gramaticais* ganham destaque estatístico. São 13 enunciados presentes em mais de uma subcategoria gramatical (como acontece em "Ojalá que supliquen, no *voy aceptar nadie* más.", presente nas subcategorias "Formação de verbos e tempos verbais" e "Uso das preposições"). Em segundo lugar, há repetição de 4 enunciados dentro da categoria gráfica (como, por exemplo, "En su *intercambio* a Córdoba, *cuales* son las peculiaridades del léxico?", pertencente às subcategorias "Sinais de pontuação" e "Acentuação"). Finalmente, em *Erros léxicos*, há somente uma repetição; a oração "Que los latidos de los *coraciones* suenen los *latidos* de los tambores" aparece nas subcategorias "Barbarismos (empréstimos)" e "Termo inapropriado ao contexto". É importante frisar que um enunciado que se repete dentro de uma mesma categoria também pode pertencer a categorias distintas, desde que se

enquadre no grupo dos 19 enunciados cujas repetições são válidas, mostrado no segundo gráfico.

Tendo sido feitas as considerações quantitativas gerais, passaremos ao apontamento de algumas observações relevantes no que diz respeito aos quadros apresentados no capítulo anterior. Tais informações podem vir a nos auxiliar na consolidação dos resultados de nossa pesquisa.

Em relação à categoria *Erros gráficos*, a análise do *corpus* nos permitiu observar que a maior parte dos erros de pontuação aconteceria devido ao esquecimento, por parte do aprendiz, do sinal de pontuação (ponto de exclamação ou de interrogação) no início do enunciado. Isso talvez ocorra porque, em português, o sinal de pontuação é obrigatório apenas no final do enunciado. Outra causa plausível para tal esquecimento seria o desconhecimento, por parte do aluno, de como inserir os signos de exclamação e interrogação invertidos no caso de produções digitadas no computador. No que concerne aos erros de acentuação, a grande maioria se relaciona à falta da "tilde" em pronomes interrogativos, como "cuánto", "cuándo" ou "cuál", e nas flexões do verbo "proibir". Na subcategoria "Separação e união de palavras", é notável o emprego errôneo do hífen em palavras como "hispanoamericano". Além disso, nos termos em que há "Omissão ou acréscimo de letras" e "Confusão de grafemas para um mesmo fonema" (subcategorias 1.e. e 1.f. respectivamente), os erros podem ter surgido novamente a partir de uma forte influência da língua materna dos falantes, como é possível observar em "demonstró" e "esclavizen".

No caso dos *Erros gramaticais*, foi possível notar que a subcategoria "Concordância em pessoa" (2.c.) tem relação direta com a mescla de pessoas gramaticais (2ª e 3ª pessoas do singular: *tú* e *usted*) num mesmo enunciado. Por sua vez, os erros da subcategoria "Uso dos pronomes" relacionam-se, muitas vezes, à ausência de reduplicação pronominal no enunciado, como é o caso de "Te ruego que no cuentes el secreto a ellos.". A subcategoria "Uso das preposições" está intrinsecamente ligada a fatores de regência verbal. O que mais aparece, ou melhor, não aparece nos enunciados é a preposição "a", que introduz pronome complemento direto de pessoa, como podemos observar em "Que los hombres no agridan las mujeres.".

Finalmente, no que diz respeito à categoria *Erros Léxicos*, deve-se explicitar que, na subcategoria "Uso de um significante espanhol próximo", os erros encontrados são

palavras ou expressões em língua espanhola, empregadas de maneira inadequada em relação ao contexto em que se inserem. Por outro lado, na subcategoria "Barbarismos (empréstimos)", os erros ocorrem devido ao emprego de palavras ou expressões inexistentes em língua espanhola, criadas a partir da influência de outras línguas, como o próprio português. É o que acontece em "Que la *moradia* no sea negada a nadie."

7. Resultados da pesquisa e Considerações finais

A partir do que foi apreendido por meio da leitura e análise dos 20 quadros de erros e dos 4 gráficos propostos, podemos traçar algumas considerações finais a respeito da Interlíngua dos aprendizes do espanhol como língua estrangeira. Buscamos, assim, encerrar esta fase introdutória da investigação com a certeza de que os assuntos aqui tratados, devido a seu vasto alcance, podem e devem ser retomados com maior nível de detalhamento em futuros trabalhos científicos da pós-graduação. Além disso, esperamos que o presente estudo possa auxiliar a confecção de novos materiais didáticos por pesquisadores e estudiosos da aprendizagem do espanhol como LE.

De acordo com nossos dados estatísticos, observamos que, num *corpus* formado por 105 enunciados produzidos, na fala e na escrita, por aprendizes e futuros especialistas da língua espanhola, o maior número de erros encontrados são de tipo gramatical, seguidos pelas categorias gráfica e léxica. Por existirem em maior quantidade, exigem parâmetros classificatórios mais específicos e, por isso, o número de subcategorias gramaticais também é maior. Constatamos que um único enunciado pode conter um só erro, dois ou mais, e que estes erros podem ser de natureza comum ou distinta. Porém, o que mais nos chamou a atenção foi a influência direta da língua materna dos falantes na produção de muitos erros, como foi citado no capítulo anterior. Nota-se que os graduandos ainda se baseiam e se apropriam de termos, expressões, estruturas sintáticas e regras do português para se comunicarem em espanhol. No entanto, devemos considerar também outras possíveis causas da produção de erros, como a distração, as tentativas de tradução, as hiper generalizações (como é o caso da aplicação incompleta de regras), entre outras. Porém, para saber, com maior precisão, quais fatores estariam afetando cada enunciado, necessitaríamos de um tempo maior, de um estudo mais aprofundado e de mais dados relativos à situação em que os erros foram gerados.

Finalmente, gostaríamos de deixar exposto nosso ponto de vista acerca do papel do erro em ambiente formal de aprendizagem de uma língua estrangeira, e a forma como acreditamos que ele deveria ser tratado do ponto de vista didático. Para nós, esta é uma questão que deve ser problematizada em aulas, possibilitando que os professores saiam da posição de meros corretores e enxerguem a produção de erros de seus alunos como uma possibilidade de aprendizagem conjunta. Desta forma, poderiam criar estratégias para uma aprendizagem mais eficaz, estimulando os aprendizes analisarem suas próprias produções. Os alunos passariam a tratar a língua estrangeira em questão como uma entidade viva, mutável, cuja construção depende de sua ação, aliada à orientação docente. O erro, por sua vez, seria visto como a expressão concreta de que a Interlíngua está sendo construída paulatinamente, merecendo, portanto, papel de destaque neste processo e devendo ser valorizado.

Referências bibliográficas

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

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1997.

GARGALLO, Isabel Santos. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

PÉREZ, J. Agustín Torijano. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros, 2004.

SANTOS, Hélade Scutti. “O ‘erro’ do aluno de língua estrangeira sob um outro olhar”. Em: BRUNO, Fátima Cabral (org.). *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Claraluz, 2005.

YOKOTA, Rosa. “Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos”. Em: BRUNO, Fátima Cabral (org.). *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Claraluz, 2005.