

## A PRESENÇA DE ERROS NA INTERLÍNGUA DE ESTUDANTES BRASILEIROS APRENDIZES DE ESPANHOL<sup>1</sup>

*Yamilka Rabasa Fernández*

*A maneira de evitar erros é ganhar experiência.  
A maneira de ganhar experiência é cometer erros.*

Laurence J. Peter

### Resumo

O português e o espanhol compartilham uma base tipológica comum, o que leva em muitas ocasiões à instalação de uma interlíngua denominada “portunhol”. Nesta pesquisa, de tipo qualitativo interpretativista de cunho etnográfico, nos propomos analisar o desenvolvimento da interlíngua de alunos-professores do segundo semestre do curso de Letras/espanhol. Para tanto, auxiliamo-nos das metodologias de Análise Contrastiva e Análise de Erros. Os resultados mostraram a presença de uma interlíngua altamente fossilizada que não condiz com o almejado para o nível em que se encontram os participantes.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de línguas, Análise Contrastiva, Análise de Erros, Interlíngua, Fossilização.

### 1 INTRODUÇÃO: DAS ARMADILHAS DE APRENDER E ENSINAR LÍNGUAS PRÓXIMAS

A assinatura do tratado do Mercosul, nos anos 1990, constituiu para as nações envolvidas uma integração, além de econômica, política, cultural e lingüística. Como aponta Ferreira (2002, p. 141), “falar português e espanhol tornou-se imperioso, já que estes são os idiomas oficiais, e a famosa interlíngua, popularmente chamada de ‘portunhol’, deixou de ser suficiente tanto para a comunicação oral quanto para o uso de documentos oficiais e comerciais”; o que gerou um crescente interesse por aprender espanhol no Brasil. Demanda que foi respondida com a implantação da Lei 11.161, que estipula a obrigatoriedade do espanhol no currículo do Ensino Médio desde 2005.

A questão de o português e o espanhol provirem do latim e serem as línguas românicas mais parecidas,

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na Disciplina Aquisição de Segunda Língua, ministrada pelo professor Yuki Mukai. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras, Universidade de Brasília.

encapsula uma subjacente proximidade tipológica das duas línguas. A ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma [há quem afirme que 85% do vocabulário de ambas é compartilhado] e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 14).

Portanto, se bem é certo que os brasileiros aprendizes de espanhol e vice-versa são considerados como falsos principiantes, pois carregam “conhecimentos e habilidades que são comuns às duas línguas” (FERREIRA, 1997, p. 142), essa condição de irmãs freqüentemente induz à falsa crença de que o português é espanhol mal falado, e vice-versa, bem como que não é necessário estudá-las, pois os falantes conseguem se entender.

Em nosso contato informal com licenciados e licenciandos em Letras/espanhol percebemos que raramente se comunicam na língua-alvo, ficando esta restrita, no melhor dos casos, à sala de aula; o que nos fez questionarmos se realmente os alunos terminam a licenciatura com um domínio da língua necessário não só para se comunicarem como usuários nas diversas situações da vida cotidiana, mas para agirem como profissionais em sala de aula de LE, objetivo da sua formação.

Algumas pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA) (ABRAHÃO, 1996; BASSO, 2001; FERNANDES, 2002; FRANCO e ALMEIDA FILHO, 2009) vêm se preocupando com a formação insuficiente com que os professores concluem as licenciaturas em Letras, especialmente em relação à própria língua estrangeira. Em se tratando de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE), é muito comum encontrar que no último semestre, a interlíngua dos licenciandos revele constantes interferências de sua língua materna (LM), o português, como observa Fernandes (2002, p. 102-103):

A presença sistemática e recorrente da L1 do aprendiz [o português] permeia todos os anos de estudo percorrido, refletindo-se de modo evidente no último semestre, onde a presença de sua L1 no seu dizer e fazer revela despreparo, falta de manejo e de conhecimento, refletindo a qualidade insuficiente do trabalho educacional de ensino de ELE [...] Esse nível de proficiência final é considerado, mesmo pela maioria dos estudantes, como muito aquém do esperado e desejável a um futuro professor de língua espanhola.

Levando em consideração as dificuldades acima elencadas, propusemos como objetivo analisar o desenvolvimento da interlíngua de alunos-professores do segundo semestre do curso de Letras/espanhol. Para dar resposta à pergunta de pesquisa formulada no intuito de nortear o relatado estudo: Como se apresenta a interlíngua de alunos-professores do segundo semestre do curso de Letras/espanhol?, auxiliamo-nos do modelo da Análise de Erros (AE), a fim de identificar a natureza dos mesmos nas produções escritas de alunos do segundo semestre. Num segundo momento passamos a sua explicação, e, por meio da metodologia da Análise Contrastiva (AC), estabelecemos uma comparação entre os erros detectados na interlíngua e as formas correspondentes na língua estrangeira (espanhol) e na língua materna (português) dos aprendizes.

## **2 DESLINDANDO CAMINHOS**

Julgamos pertinente fazer algumas considerações visando a esclarecer os termos com os quais trabalharemos no percurso deste estudo. Estamos nos referindo a Língua Estrangeira (LE)/Segunda Língua (L2) e aquisição/aprendizagem.

Autores como Rod Ellis (1986, p. 6) utilizam os termos indistintamente, mas consideramos que se trata de noções diferentes cujas fronteiras precisam ser delimitadas. O contexto situacional é de vital importância para diferenciar L2 de LE. Conforme estabelecem Krashen (1987), Gass e Selinker (2008), a LE é aquela que é aprendida e ensinada em ambiente formal de sala de aula e que não é dominada pela comunidade de falantes, ou seja, não é nativa. Seria o caso do ensino de espanhol no Brasil; por sua vez, a L2 se refere à língua ensinada e aprendida em ambiente natural, de imersão, seja em sala de aula ou fora desta, pois é de domínio do povo, por exemplo, o ensino de português no Brasil.

A respeito de aquisição/aprendizagem, coincidimos com Krashen (1987) em que a aprendizagem é um processo que se dá de forma consciente em ambiente escolar, enquanto que a aquisição acontece de forma intuitiva, inconsciente ou subconsciente, em contexto informal, sem prestar atenção às regras, ou seja, o aprendiz não percebe, quando utiliza a língua para se

comunicar, que está adquirindo-a a cada momento: “Geralmente não temos uma percepção consciente das regras das línguas que adquirimos. Ao contrário, desenvolvemos uma ‘sensação’ de correção. Orações gramaticais ‘soam certas’ e os erros ‘soam errados’, mesmo que não tenhamos consciência de quais regras foram infringidas” (*op. cit.* p. 1-2).

Neste trabalho nos referiremos à noção de aprendizagem de ELE, pois o nosso objetivo é analisar e indicar quais erros persistem na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol em contexto universitário, no Brasil.

A AC e a AE constituíram aliadas muito importantes para professores e pesquisadores, pois no seu momento, permitiram identificar quais áreas resultavam problemáticas para o aprendiz desenvolver a sua competência na língua-alvo e qual a natureza dos erros cometidos, bem como possibilitaram a elaboração de materiais didáticos que se apoiavam na comparação estrutural das línguas em questão. Na seqüência, teceremos algumas considerações a respeito destas abordagens no panorama do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

### **3 ANÁLISE CONTRASTIVA**

Segundo Santos (2011, p.2), a AC, proposta por Fries (1945) e Lado (1957) no bojo do behaviorismo, é uma metodologia que compara duas línguas, geralmente a língua materna (LM) do aprendiz e a língua-alvo que se propõe aprender, seja L2 ou LE. Esta metodologia, oriunda dos anos 1940, procura determinar as diferenças e similitudes entre as duas línguas e, assim, prever as possíveis áreas nas quais os estudantes terão dificuldades no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Este modelo trabalha com a hipótese da distância interlingüística. Na versão forte, postula-se que se a distância entre as línguas em questão for maior, maior também será a dificuldade na aprendizagem da língua, dificuldade devida à interferência da LM na língua-alvo (SANTOS GARGALLO, 1993, p. 35); enquanto a versão fraca “por sua vez, assevera que é preciso observar a presença de dificuldades (erros) para então utilizar estudos contrastivos que

expliquem esses desvios da norma” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15). Assim sendo, o aprendizado do espanhol por lusofalantes e vice-versa seria facilitado, pois o aprendiz teria a oportunidade de estabelecer semelhanças entre ambas línguas e escassas chances de interferência. Mas, como já afirmamos, no caso de línguas tipologicamente tão próximas como o espanhol e o português, se bem é certo que essa proximidade traz algumas vantagens nos estágios iniciais de aprendizagem - se levarmos em consideração que os aprendizes conseguem compreender a língua-alvo -, tal facilidade transforma-se em enganosa, o que se explica pelas constantes interferências da sua LM, como apontam Ferreira (1997), Santos (1999, 2011) e Almeida Filho (2001).

Esta constatação encontra respaldo numa versão moderada da hipótese da AC proposta por Oller e Ziahosseiny (1970 *apud* ALMEIDA FILHO, 2001, p. 16). Para estes autores, existe uma correlação entre as semelhanças entre as duas línguas e as interferências decorrentes dessa proximidade: “A interferência pode, na realidade, ser maior quando os itens a serem aprendidos são mais semelhantes aos itens já aprendidos do que quando totalmente novos e não relacionados com conhecimentos anteriores”.

Concordamos com a hipótese levantada por Oller e Ziahosseiny (1970), mas neste trabalho adotaremos a versão fraca da AC, pois é nosso objetivo analisar a interlíngua dos participantes e detectar a presença de erros, visando a oferecer uma descrição dos mesmos assim como explicar as causas que os originaram.

#### **4 ANÁLISE DE ERROS**

A questão de a interferência da LM na LE ou L2 nos diferentes níveis – fonológico, morfossintático ou lexical - ser considerada como a única fonte de erros foi criticada, a final dos anos sessenta, com os estudos em Análise de Erros realizados por S. Pit Corder (1967). Pesquisas demonstraram que os erros obedecem também a outras causas, que não a interferência da LM; por outra parte, muitos dos erros cometidos pelos aprendizes não foram previstos pela AC, assim como muitas das áreas consideradas como problemáticas para a aprendizagem da língua realmente não o eram.

Antes dos estudos de Corder, o erro em sala de aula era visto como um elemento negativo que devia ser corrigido, punido, evitado, extinto. No entanto, como sabiamente reconhece este autor (1967, p. 20), “vivemos num mundo imperfeito e, portanto, os erros sempre ocorrerão apesar dos nossos melhores esforços. O nosso engenho deve se concentrar em achar técnicas para lidar com eles” (tradução nossa)<sup>2</sup>. Dentro dessa perspectiva humanista:

O erro passa a ser visto como algo positivo, como “resultado da inteligência e não da estupidez” (SCOVEL, 1988, p. 177), uma vez que a maioria deles é resultado da tentativa, consciente ou inconsciente, de os indivíduos usarem o que já aprenderam para aprender ainda mais (FIGUEIREDO, 2002, p. 50).

Segundo Corder (1967, p. 24-25), nem todos os erros são significativos para entender como se dá o processo de aprendizagem e/ou aquisição de uma língua por parte do aprendiz. Assim sendo, ele distingue entre *mistakes* e erros. Os primeiros constituem erros de desempenho, ocasionados por cansaço, lapsos de memória, fortes emoções, ansiedade, descuido etc., portanto não refletem o conhecimento do falante. Como o próprio autor aponta, qualquer pessoa é suscetível de cometê-los, inclusive os nativos. Esses “enganos” são caracteristicamente assistemáticos, ou seja, o aprendiz conhece a regra da língua, mas não a aplica adequadamente. Ele é ciente na maioria das vezes e ele mesmo se corrige, ativando o seu monitor, no sentido de Krashen (1987). Os erros, por sua vez, são sistemáticos e decorrentes do desconhecimento do sistema da língua-alvo.

Contudo, o próprio Corder reconhece o quão difícil resulta delimitar erros de *mistakes*, fenômeno que é apontado por Figueiredo (2002, p. 50), baseado em Ellis (1994, p. 51):

O fato de um aluno empregar ao mesmo tempo uma forma correta e outra errônea não significa que ele saiba qual é a forma correta, nem tampouco que o uso da forma incorreta seja um *mistake*. É possível que o conhecimento da forma da língua-alvo seja parcial, isto é, “o aprendiz pode não ter aprendido todos os contextos nos quais a forma em questão pode ser usada”.

---

<sup>2</sup> Texto original: “(...) we live in an imperfect world and consequently errors will always occur in spite of our best efforts. Our ingenuity should be concentrated on techniques for dealing with errors after they have occurred”.

Lennon (1991, p. 182) define o erro como “a forma lingüística ou combinação de formas lingüísticas que, em um mesmo contexto e sob condições similares de produção, provavelmente não seria produzida por falantes nativos” (tradução nossa)<sup>3</sup>, ou seja, toda forma lingüística que não segue os padrões da língua compartilhada por uma comunidade lingüística. Concordamos com este autor e assumimos o conceito de erro como desvio da norma padrão, que é a ensinada na escola, levando em consideração que observamos o processo de ensino/aprendizagem de ELE no curso de Letras/espanhol.

Os erros podem ser classificados seguindo vários critérios. O critério etiológico-lingüístico (SANTOS GARGALLO, 1993, p. 92) ou etiológico (DURÃO, 2004, p. 81) tem sido o mais utilizado, segundo o qual os erros se classificam em interlinguais (decorrentes da interferência da LM na LE/L2) ou intralinguais (ocasionados pelo próprio aprendizado da língua-alvo, em que o aprendiz testa hipóteses sobre a língua que está aprendendo).

Concordamos com Ellis (1994, p. 19-20) em que a AE é uma ferramenta imperfeita, pois ela só leva em consideração os erros do aprendiz e não o desempenho total, como também não mostra quando o aprendiz recorre ao evitamento, i. é., existem erros que não podem ser detectados por esta metodologia. Seria o caso no qual o aprendiz desconhece a regra, possui uma competência insuficiente na língua-alvo e foge de determinadas estruturas para não errar no momento da comunicação. Além do mais, a definição de “erro” oferecida não foi totalmente clara nem a descrição do mesmo.

Porém, a AE veio demonstrar que os erros constituem um fenômeno natural e necessário na aprendizagem e/ou aquisição de uma língua, pois eles refletem o estágio de desenvolvimento no qual se encontra a interlíngua do aprendiz, que é o objetivo da presente pesquisa.

## **5 INTERLÍNGUA**

---

<sup>3</sup> Texto original: “a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by speakers' native speaker counterparts”.

Os estudos baseados na AE tomam por objeto de estudo a língua utilizada pelo aprendiz, que recebe diferentes denominações: “dialeto idiossincrático”, “dialeto transicional”, “competência transitória” (CORDER, 1967); “sistema aproximado” (NEMSER, 1971); e “interlíngua” (SELINKER, 1972). Conforme aponta Yokota (2005, p. 13), “o termo ‘interlíngua’ é o mais usado para designar a língua dos falantes não nativos, talvez pelo fato de ser neutro em relação à direcionalidade de atitude, uma vez que os outros dois termos [dialeto idiossincrático e sistema aproximado] implicam uma perspectiva centrada na língua alvo”.

Assim sendo, a interlíngua designa o sistema lingüístico do aprendiz, e não corresponde nem à sua LM nem à língua que está aprendendo. Caracteriza-se pela instabilidade, ou seja, é entendida como um *continuum*, já que passa por estágios de desenvolvimento, com avanços e retrocessos, na sua tentativa de aproximação da língua-alvo, e recebe influências não só da LM, mas de outros fatores, inclusive da própria interlíngua.

De acordo com Selinker (1972, p. 34), somente 5% dos falantes consegue desenvolver uma competência comunicativa de sucesso, similar à de um falante nativo. “Todos os demais desenvolvem uma interlíngua na qual a incidência de itens lingüísticos fossilizados é uma condição permanente” (SANTOS, 2011, p. 6).

No eixo espanhol-português, esta interlíngua estagnada num dado patamar se convencionou em denominar-se de “portunhol”, que é definido por Ferreira (2002, p. 143) como “a produção lingüística intermediária de um falante de espanhol ou de português ao aprender a outra língua, ou seja, uma interlíngua que muitas vezes se estabiliza e não deixa o aprendiz progredir em direção à língua-alvo” e que se caracteriza pela transferência e conservação de itens lingüísticos próprios da LM.

Perante esta realidade, nos traçamos como objetivo detectar quais erros persistem na interlíngua de alunos-professores em formação inicial do curso de Letras/espanhol, a partir da análise das suas produções escritas.

## **6 METODOLOGIA**



A presente pesquisa configura-se como qualitativa interpretativista de cunho etnográfico. Adotamos este paradigma, pois pretendemos observar, descrever e compreender o fenômeno observado – a interlíngua dos participantes - no seu acontecer natural. Lüdke e André (1986, p. 14) destacam que na pesquisa qualitativa os pesquisadores não partem de hipóteses elaboradas de forma apriorística, tal como se faz na pesquisa positivista, mas de questões problemáticas que constituem os focos de interesse que tentarão identificar, investigar e interpretar.

A etnografia, dentro da área da antropologia, interessa-se pela “descrição da cultura (práticas, hábitos, costumes, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social” (ANDRÉ, 2005, p. 28), mas a área da educação apropriou-se desta metodologia para investigar como é que acontecem as práticas no dia-a-dia da escola. Assim sendo, consideramos a etnografia crítica como a metodologia mais adequada aos nossos objetivos, pois ela permite fazer uma descrição e uma interpretação da realidade pesquisada visando promover mudanças, nas quais os diferentes pontos de vista dos participantes – pesquisador e sujeitos participantes – são considerados peças-chave para alcançar uma compreensão mais clara daquilo que se investiga, como indicam Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Os significados decorrentes da influência do contexto real onde acontecem os fatos observados, além de aportarem novas luzes e perspectivas do problema em questão, possibilitam o surgimento de novos questionamentos que podem servir de alicerce a estudos futuros.

## **6.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES**

O contexto no qual desenvolvemos a pesquisa o constituiu uma turma que cursa o segundo semestre da graduação Letras/espanhol numa universidade pública de Brasília, D. F.

A coleta de dados foi realizada no semestre 1/2011, com ajuda da professora de Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 2 (TPOE 2). A escolha desta turma deveu-se principalmente à disponibilidade para cooperar com a relatada pesquisa, tanto da professora como dos participantes, bem como por tratar-se de uma disciplina medular da carreira que objetiva desenvolver a competência comunicativa dos alunos, nas modalidades oral e escrita.

Dos 23 participantes, 15 são mulheres e 8, homens, encaixando-se todos numa faixa etária de entre 18 e 27 anos. Apenas um começou o curso em 2006, e outro em 2009, ambos de sexo masculino; o resto pertence à seleção de 2010.

Talvez se possa pensar que o segundo semestre do curso não é representativo do domínio que os estudantes podem alcançar no seu aprendizado de espanhol, porque ainda faltam sete semestres para concluir estudos em nível inicial. Mas, levando em consideração que a maioria dos participantes já tinha domínio da língua antes de começar a estudar a licenciatura e que desde o começo o falante compartilha uma base lexical comum que lhe permite se arriscar e compreender com facilidade a outra língua (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15), os dados coletados nos forneceram informação relevante para compreender como se dá o ensino-aprendizagem de ELE no segundo semestre de um curso universitário e como os estudantes desse curso estão evoluindo na sua interlíngua.

Consideramos importante salientar que antes de aplicar os instrumentos para a coleta de dados, apresentamos aos participantes um termo de consentimento livre e esclarecido (vide apêndice A), no qual ratificamos nosso compromisso em salvaguardar as identidades dos envolvidos e utilizar as informações coletadas com fins acadêmicos, conforme indica Celani (2005, p. 106) ao se referir a que toda pesquisa, seja qualitativa, seja quantitativa, deve se caracterizar por valores tais como “a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder”.

## **6.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

A pesquisa qualitativa se caracteriza por aplicar variadas técnicas e instrumentos na coleta e análise dos dados. Dentre eles escolhemos o questionário e a análise documental para desenvolver o presente estudo.

No intuito de conhecer o perfil dos participantes, assim como as suas opiniões e expectativas a respeito do andamento da Licenciatura e do processo de ensino/aprendizagem de ELE, elaboramos e aplicamos um questionário aberto, composto por cinco perguntas (vide apêndice B). A vantagem de apresentar questões abertas reside em que as respostas dos participantes não precisam se encaixar nas percepções do pesquisador e deixam-nos livres para expor suas idéias à vontade.

Posteriormente orientamos uma redação, de tipo argumentativa, a partir da leitura de um texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano (vide apêndice C). A escolha deveu-se ao renome do autor dentro da literatura latino-americana e à atualidade do texto em questão, pois consideramos que ofereceria amplas possibilidades de argumentação e nos forneceria informação relevante para desenvolver a pesquisa. O trabalho sobre o corpus coletado foi realizado por meio da análise documental, que nos revelou qual o domínio da língua que possuem os participantes.

Para proceder à análise das produções escritas seguimos estes procedimentos:

- Análise da produção escrita;
- Identificação dos erros;
- Classificação dos erros;
- Explicação dos erros;
- Comparação da interlíngua com a LM e a LE.

## **7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Na primeira pergunta do questionário, que indagava sobre os motivos que incentivaram os participantes a escolher o curso de Letras/espanhol, vários motivos foram elencados: há quem acha a língua atraente, fácil, vizinha; outros, no entanto, só buscavam aprimorar seus conhecimentos de espanhol; tem os

que vêm no espanhol a passagem segura para continuar estudos fora do país. Infelizmente, apenas três declararam estudar a língua com o objetivo de ministrar aulas no futuro, que constitui, na verdade, o objetivo da carreira, para o qual são formados.

Na questão dois foi solicitado aos participantes que indicassem quais eram suas expectativas ao iniciar o curso. A maioria cobiçava aprender a língua ou aprimorar os conhecimentos que já tinha dela, ou seja, ser fluente em situações reais de comunicação; há quem pretendia estudar muita gramática ou ainda os que não tinham expectativas antes de começar o curso.

Ter algum domínio do espanhol não constitui uma exigência do vestibular, motivo pelo qual é muito comum encontrar diferentes níveis de proficiência nos alunos que começam a estudar a língua. A terceira pergunta do questionário revelou que a maioria estuda a licenciatura paralelamente a “cursinhos” de Espanhol; outros já estudaram a língua anos atrás, e podem ou não se lembrar do aprendido; por fim, acham-se aqueles que nunca tiveram nenhum contato preliminar com ela ou que a aprenderam estudando sozinhos.

A última questão tinha por objetivo sondar a opinião dos participantes sobre a licenciatura, se esta lhes oferece uma formação adequada em ELE. Esta pergunta interessava-nos, em particular, porque nos permitiria estabelecer um diálogo entre teoria e prática, ou seja, verificar se existe ou não um descompasso entre os objetivos propostos na grade curricular e o que acontece na prática de sala de aula, assim como constatar se existe uma relação entre o domínio da língua que acreditam ter os alunos e a competência real que revelam suas produções.

Levando em consideração que os participantes se encontram no começo da licenciatura - segundo semestre -, poderia ser um pouco cedo para avaliar até que ponto o curso poderá satisfazer ou não suas expectativas, mas por outro lado, já é possível saber se até o presente a formação oferecida tem sido de qualidade.

Dez respostas manifestaram um rotundo sim: oito, de forma extremamente sucinta; dois, baseadas em fundamentos. Quatro dos participantes

consideraram que ainda não tinham argumentos suficientes para dar uma resposta categórica. É interessante ressaltar que o resto dos participantes - 9 -, mesmo que estejam no começo do curso, já têm uma opinião formada, desfavorável, sobre as possibilidades reais de o curso lhes oferecer uma formação adequada como futuros professores de ELE.

As respostas, além de apontarem as lacunas que apresenta a licenciatura e, inclusive, fazerem sugestões oportunas e criteriosas para melhorar o desenvolvimento do curso, revelam um elemento que já tinha sido indicado acima: os diferentes níveis de proficiência com que os alunos começam o curso e a dificuldade que enfrentam os que não tiveram a possibilidade de aprender a língua antes, ou de aperfeiçoá-la simultaneamente à licenciatura.

A seguir, passaremos à análise da interlíngua dos participantes, a partir das produções escritas.

Para Santos Gargallo (1993, p. 92) os erros podem ser classificados seguindo os critérios descritivo, pedagógico, etiológico-linguístico, gramatical e comunicativo. Já Durão (2004, p. 76), que inclusive se baseou nesta autora, estabelece uma distinção entre linguístico e etiológico e suprime o descritivo. Esta divergência de nomenclatura reafirma uma das críticas feitas ao AE: a ausência de definidores claros entre descrição e explicação dos erros e das categorias gramaticais às quais pertencem. Consideramos importante salientar a dificuldade que tivemos para descrever e rotular os erros encontrados. Como foge do escopo da pesquisa fazer parte desta controvérsia, mantemos a distinção proposta pela AC entre erros interlinguais e intralinguais, sem aprofundar nos critérios supracitados.

Os erros são interlinguais quando resultantes da interferência da LM na língua-alvo, e intralinguais, quando é a própria língua a responsável pelos desvios. Dentre as classificações revistas (SANTOS GARGALLO, 1993; BARALO, 1999; FIGUEIREDO, 2002; DURÃO, 2004), decidimos basear-nos em Durão (2004), por tratar-se de uma pesquisa voltada para a identificação dos erros cometidos por hispanofalantes aprendizes de português e de brasileiros aprendizes de espanhol.

## 7.1 ERROS INTERLINGUAIS

- Uso de um item lexical da língua-alvo (espanhol) com flexões da LM (português)

Interlíngua	Português	Espanhol	
(...) <i>no <b>tienen</b> opinión formada (...)</i>	têm	tienen	Em espanhol é difícil achar palavras terminadas em -m, só aquelas que constituem empréstimos de outras línguas. O aprendiz manteve a flexão verbal da sua LM.
“(...) <i>muchos niños cambian sus muñecos por <b>fuziles</b> (...)</i> ”.	fuzis	fusiles	Conservação do grafema <b>z</b> diante de i, em lugar de <b>s</b> .
“(Estan <b>creciendo</b> en un mundo violento (...))”.	crescendo	creciendo	As consoantes <b>sc</b> do português são mantidas na flexão do verbo em espanhol.
“(...) <i>hacen lo que fue <b>ensiñado</b> por los superiores</i> ”.	ensinado	enseñado	Conservação do grafema <b>i</b> e mudança da flexão para o espanhol.
“(...) <i>Hay que recordar que los niños <b>veen</b> la tele (...)</i> ”.	veem	ven	Conservação do grafema <b>e</b> dobrado.
“(...) <i>dónde personas son <b>trenadas</b> para matar</i> ”.	treinadas	entrenadas	Mistura das grafias das duas línguas e omissão do prefixo espanhol.

- Erros ortográficos

Interlíngua	Português	Espanhol	
“(...) <i>debe ser demasiado difícil matar <b>alguién</b> (...)</i> ”.	alguém	alguien	Em <i>alguién</i> , o aprendiz manteve o acento da LM na forma lingüística do espanhol.

“(…) <i>les mostrar <b>como</b> debemos agir frente a las dificultades (…)</i> ”.	como	cómo	Os pronomes relativos se acentuam em Espanhol quando fazem parte de perguntas, sejam elas diretas ou indiretas, como é o caso.
“ <i>Esso <b>és</b> un proceso(…)</i> ”.	é	es	Confusão da 2ª pessoa do singular do presente de Indicativo (português) com a 3ª do singular do presente de Indicativo (espanhol) do verbo <b>ser</b> .

- Apócope

Interlíngua	Português	Espanhol	
“ <i>la <b>grande</b> mayoría de las personas</i> ”	a grande maioria	la gran mayoría	Alguns adjetivos perdem a última sílaba ou fonema final diante de determinadas palavras, o que não acontece em português.

- Mudança de gênero

Interlíngua	Português	Espanhol	
“ <i>La violencia tiene <b>origenes</b> diversas.</i> ”	origens diversas	orígenes diversos	Existem substantivos de origem latina que passaram para o espanhol com um gênero e para o português, com

			outro, mas que partilham a mesma forma e o mesmo significado; denominam-se heterogênicos.
--	--	--	---

- Transferência literal de contrações

Interlíngua	Português	Espanhol	
<i>“Al mi modo de ver creo que (...)”.</i>	Ao meu modo de ver	A mi modo de ver	O número de contrações nas duas línguas não coincide. O espanhol só possui duas – al / del -, fato que com frequência induz o aluno a transferir as variadas possibilidades de contrações da sua língua materna para o espanhol.

- Uso incorreto de artigo: em português os artigos masculinos –o/-os e femininos –a/-as coincidem com os artigos em espanhol el/los, la/las, exceto no masculino singular, motivo que com frequência induz ao erro por falsa analogia

Interlíngua	Português	Espanhol	
<i>“El peor de todo es ver que esto ocurre (...)”.</i>	O pior	Lo peor	O artigo neutro <b>lo</b> não existe em português. <b>O</b>



			funciona como artigo determinado e neutro.
“(…) <b>Lo</b> constante contacto con la violencia (…)”.	O constante	El constante	Confusão de artigos decorrente da falsa analogia entre o neutro <b>lo</b> e o definido <b>el</b> , por achar que é o singular de <b>los</b> .

- Regência verbal: conservação da regência (muitos dos verbos transitivos em português são intransitivos em espanhol)

Interlíngua	Português	Espanhol
“(…) es unos de los factores que más <b>contribuye para</b> la situación actual (…)”.	Contribui para a situação atual	contribuye a/ con la situación actual
(…) los medios de comunicación <b>inducen las</b> personas a actos de violencia”.	induzem as pessoas	inducen a las personas
“(…) debe ser demasiado difícil <b>matar a alguien</b> , pero estan allí para <b>defender su país</b> (…)”.	Matar alguém/ defender seu país	Matar a alguien/ defender a su país
“(…) hasta <b>llegar en este punto</b> (…)”.	chegar neste ponto	llegar a este punto
“(…) es papel de las familias educar y <b>enseñar sus hijos</b> , esojendo que van a ver sus hijos en la tele”.	ensinar seus filhos	enseñar a sus hijos
“(…) jugaba con mis primos <b>de lucha</b> (…)”.	brincava com os meus primos de luta	jugaba con mis primos a la lucha/ a luchar

- Infinitivo pessoal inexistente em espanhol

Interlíngua	Português	Espanhol
“(…) <i>jugando de seren ladrones</i> (…).”	brincando de serem ladrões	jugando a ser ladrones

- Uso de formas pronominais: em ambas as línguas os pronomes pessoais podem aparecer de forma proclítica ou enclítica, mas no caso do espanhol existem requisitos que não são contemplados no português

Interlíngua	Português	Espanhol	
“(…) <i>les mostrar como debemos agir frente a las dificultades</i> (…).”	mostrar-lhes ou lhes mostrar	mostrarles	As formas pronominais se usam de forma enclítica somente em formas verbais em infinitivo, gerúndio e Imperativo.
“(…) <i>la sociedad corrómpelo</i> (…).”	corrompe-o ou o corrompe	lo corrompe	No caso dos verbos no presente do Indicativo, os pronomes pessoais se usam de forma proclítica.

- Transferência de estrutura: a estrutura portuguesa é transferida literalmente para o novo sistema linguístico

Interlíngua	Português	Espanhol
“(…) <i>siempre que posible</i> (…).”	sempre que possível	siempre que sea posible
“(…) <i>hacendo con que sean mirados los dos lados de la moneda</i> (…).”	fazendo com que	Permitiendo/ posibilitando

- Empréstimos literais: conservação da mesma grafia

Interlíngua	Português	Espanhol
“ <b>Acredito</b> que hoy en día (...)”.	Acredito que	Creo que
“(...) no son <b>reprovados</b> por sus padres”.	reprovados	Reprochados/ regañados
“(...) No podemos ignorar la <b>influência</b> que la tele tiene (...)”.	influência	influencia
“(...) los medios de comunicación vienen mostrando <b>demasiadamente</b> la violencia (...)”.	demasiadamente	excesivamente
“Ellos son enseñados a defender su <b>patria</b> (...)”.	pátria	patria
“(...) Esso é un <b>proceso</b> muy <b>demorado</b> ”.	proceso demorado	proceso lento
“(...) debemos <b>agir</b> frente a las dificultades (...)”.	agir	actuar
“Al mi modo de ver creo que las dificultades enfrentadas por la sociedad son <b>múltiplos</b> , <b>todavía</b> es papel de las familias educar	múltiplos/ todavía	múltiples/ sin embargo O conector <b>todavía</b> (esp.) se utiliza no sentido de <b>ainda</b> (port.); enquanto <b>todavía</b> (port.) é sinônimo de <b>porém</b> , <b>no entanto</b> , que indicam contraposição de idéias e cujos correspondentes em seriam <b>sin embargo</b> , <b>no obstante</b> (esp.).
“(...) tienen influencia en las personas y <b>sobretudo</b> en los chicos (...)”.	sobretudo	sobre todo
“(...) su contenido es	restrito	restricto

<i>restrito a ciertas edades (...)</i> ”.		
“El peor de todo es ver que esto ocurre por obligación y no por escoja y <b>vontad propia</b> ”.	vontade própria	voluntad propia
“(…) estas guerras son alimentadas por la <b>mídia</b> ”.	a mídia	la media/ los medios masivos de comunicación
“No podemos afirmar, <b>con certeza</b> (…)”.	com certeza	con seguridad
“La violencia también es <b>inerente</b> a la condición humana (...)”.	inerente	inerente
“(…) estan <b>alí</b> para defender su país, entonces pasan <b>por cima</b> de la vida (...)”.	alí/ por cima	allí/ por encima
“(…) podamos <b>perceber</b> lo que está <b>aconteciendo</b> ”.	perceber/ acontecendo	percibir/ ocurriendo

Além dos erros ocasionados pela transferência negativa da LM na língua-alvo, existem outras causas, tais como “falsas generalizações, aplicação incompleta de regras ou hipercorreção” que são “manifestação do papel ativo e criativo do aprendiz” (ORTÍZ ALVAREZ, 2002, p. 6). Os erros intralinguais são um reflexo desta influência do próprio aprendido no desenvolvimento da competência na nova língua.

## 7.2 ERROS INTRALINGUAIS

- Falsas generalizações

Interlíngua	Português	Espanhol	
“(…) esta enseña mucha violencia a <b>elles</b> ”.	eles	ellos	Mistura dos pronomes de 3ª pessoa do plural nas duas

			línguas.
“(...) <i>como también alimentar a <b>quién</b> tiene hambre</i> ”.	quem	quien	Os pronomes relativos se acentuam quando fazem parte de interrogações e exclamações, regra que é generalizada para qualquer uso dos pronomes.
“(...) <i><b>dónde</b> personas son trenadas para matar</i> ”.	onde	donde	Acontece o fenômeno supracitado.
“(...) <i>se no educados, <b>reproducén</b> en la vida</i> ”.	reproduzem	reproducen	Confusão da sílaba tônica e aplicação inadequada das regras de acentuação.
“ <i>La grande mayoría de las personas <b>si</b> permiten llevar por los medios (...) como <b>se</b> fueran cosas naturales</i> ”.	se... se	se...si	Confusão em dois momentos da forma pronominal <b>se</b> com o condicional <b>si</b> .
“(...) <i>Los medios de comunicación son muy influenciables, lo que es <b>perigroso</b> en algunos asuntos</i> ”.	perigoso	perigroso	Houve um deslocamento de l por r em sílabas diferentes.
“(...) <i>No hay más <b>respecho</b> por la vida humana (...)</i> ”.	respeito	respeto	Falsa generalização a todo o

			paradigma de que o encontro dos grafemas <b>it</b> se transforma em <b>ch</b> , como ocorre com os vocábulos leite (leche) e noite (noche).
--	--	--	---

No corpus recolhido identificamos também erros de outra natureza, que não obedecem nem à influencia da LM nem à língua-alvo objeto do aprendizado. Consideramos que se trata de erros ortográficos que os participantes ainda possuem na própria língua materna.

Interlíngua	Português	Espanhol
“(...) <i>debe ser demasiado difícil</i> matar <b>alguién</b> (...)”.	difícil	difícil
“(...) <i>opinión formada a cerca</i> de lo que es <i>impuesto</i> ”.	acerca de	acerca de

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo quisemos analisar o desenvolvimento da interlíngua de alunos-professores do segundo semestre do curso de Letras/espanhol. Os dados coletados mostraram que os participantes desenvolvem uma interlíngua resultado da mistura de elementos do espanhol e do português, bem como de outros de criação própria, decorrentes da testagem de hipóteses. Como postulado pela AE, as interferências da LM não constituem a única fonte de erros nos processos de aquisição e aprendizagem, mas no caso de brasileiros aprendizes de espanhol, acreditamos ser esta a principal causa de desvios da língua-alvo; o que é corroborado por Durão (2004, p. 130):

“[...] pelo menos entre línguas tipologicamente próximas, a interferência interlinguística é a principal fonte de erros, como decorrência de um conflito contínuo entre as estruturas da LM e

da LE que o aluno experimenta durante o processo de aprendizagem dessa LE”<sup>4</sup>.

A análise das produções escritas dos participantes revelou um descompasso no domínio da língua entre os participantes. Alguns dos que já haviam tido contato com o espanhol em cursos de línguas antes de começar a licenciatura demonstraram maior coerência e coesão nas redações e um índice menor de erros, mas a maioria evidenciou que, apesar de passar anos estudando a língua, ainda persistem os erros. Paradoxalmente, alguns dos que só conheceram a língua na universidade evidenciaram um conhecimento mais aprimorado do que aqueles que estudaram-na durante anos.

Em se tratando de línguas que compartilham uma base tipológica comum, como no caso do espanhol e o português, a presença de itens fossilizados na interlíngua dos aprendizes resultou evidente. Essa interlíngua dos alunos, altamente fossilizada, não condiz com o almejado para o nível em que se encontram, se levarmos em consideração que a maioria começou a estudar o espanhol há muitos anos, estudos que atualmente estão sendo aperfeiçoados na licenciatura. Talvez poderia pensar-se que a licenciatura, longe de impulsionar o avanço da interlíngua a níveis mais próximos da língua-alvo, contribui para o retrocesso da proficiência lingüística dos licenciandos; fenômeno que ratifica o perigo da “facilidade enganosa” e a falsidade de crenças tais como que espanhol é português mal falado e que basta dominar apenas algumas expressões, aprendidas em alguns dias de curso, para se comunicar em espanhol, ou “portunhol”, como evidentemente acontece.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Unicamp: Campinas, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 13-21.

ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

---

<sup>4</sup> Texto original: “[...] al menos entre lenguas tipológicamente cercanas, la interferencia interlingüística es la principal fuente de los errores, como resultado de un continuo conflicto entre las estructuras de la LM y las de la LE que el alumno experimenta durante el proceso de aprendizaje de esa LE”.

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

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal. Um curso de Letras em estudo**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **IRAL**, vol. 5, p. 161-170, 1967.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugueses**. 2. ed. rev. Londrina: Eduel, 2004.

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. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 39-48.

\_\_\_\_\_. Interface português/espanhol. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 141-151.

\_\_\_\_\_. Português/espanhol-fronteiras linguísticas que devem ser delimitadas. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 141-156.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Desempenho**, Brasília, vol. 10, n. 1, 2009. Disponível em: <[http://www.revistadesempenho.unb.br/images/desempenho/200901-volume10-numero1/02\\_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf](http://www.revistadesempenho.unb.br/images/desempenho/200901-volume10-numero1/02_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2010.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

FERNANDES, T. R. P. **Um estudo da presença da L1 na escrita inicial e final de licenciandos em Letras/Espanhol**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB. Brasília, DF, 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 2. ed. rev. e aum. Goiânia: Editora da UFG, 2002.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition. An introductory course**. 3. ed. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2008.

KRASHEN, S. D. Second language acquisition theory. Tradução inédita de J. C. P. Almeida Filho (mimeo). In: Krashen, S. D. **Principles and Practice in Second Language**. 1. ed. Londres: Prentice Hall International (UK), 1987.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan, 1957.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. **Applied Linguistics**, v. 12, n. 2, p. 180-196, June 1991.

NEMSER, W. Approximative Systems of Foreign Language Learners. **IRAL**, vol. 9, p. 115-124, 1971.



OLLER, J. W. e ZIAHOSSEINY, S. M. The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors. **Language Learning**, vol. 20, p. 183-189, 1970.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas**, 2002. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100039&script=sciarttext>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de La Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., 1993.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 49-57.

\_\_\_\_\_. **O ensino de português para hispanofalantes**. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/peppfol/pesquisas.html>>. Acesso em: 8 maio 2011.

SCOVEL, T. Multiple perspectives make singular teaching. In: BEEB, L. M. (Ed.). **Issues in second language acquisition: multiple perspectives**. New York: Newbury House, 1988.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, vol. 10, p. 209-231, 1972.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: Bruno, F. T. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 11-22.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo assinado, li este documento e declaro que me disponho a colaborar, fornecendo dados fidedignos, com a pesquisa de Yamilka Rabasa Fernández, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Autorizo a utilização dos dados coletados com fins educativos (comunicações em congressos, publicações em artigos, livros, assim como em dissertação de mestrado). Fui informado(a) que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília, de maio de 2011

## APÊNDICE B

### Questionário

Prezado aluno (a):

Este questionário é aplicado com o objetivo de coletar informações relevantes à nossa pesquisa sobre o ensino de espanhol língua estrangeira (ELE) em contexto universitário. Agradecemos a franqueza de suas respostas assim como a sua colaboração com o andamento do trabalho. Asseguramos-lhe que sua identidade será mantida em sigilo.

Nome:

Data de nascimento:

Sexo:

Turma:

Ano em que ingressou no curso de Letras/espanhol:

1. Que motivos levaram-no(a) a escolher o curso de Letras/espanhol?
2. Quais eram suas expectativas ao iniciar o curso?
3. Antes ou durante a licenciatura fez algum curso de espanhol? Explique.
4. Considera que o curso lhe oferece uma formação adequada em ELE?

## **APÊNDICE C**

-Leia o seguinte texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Comente-o e exponha o seu ponto de vista.

### **PEDAGOGÍA DE LA VIOLENCIA**

Según el general Marshall, solo dos de cada diez soldados de su ejército utilizaban los fusiles durante la Segunda Guerra Mundial. Los otros ocho tenían el arma de adorno. Años después, en la guerra de Vietnam, la realidad era muy otra: nueve de cada diez soldados de las tropas invasoras hacían fuego y tiraban a matar.

La diferencia estaba en la educación que habían recibido. El teniente coronel David Grossman, especialista en pedagogía militar, sostiene que el hombre no está naturalmente inclinado a la violencia. Contra lo que se supone, no es nada fácil enseñar a matar al prójimo.

La educación para la violencia exige un intenso y prolongado adiestramiento, destinado a brutalizar a los soldados y a dismantelar sistemáticamente su sensibilidad humana. Según Grossman, esa enseñanza comienza en los cuarteles, a los dieciocho años, pero fuera de los cuarteles comienza a los dieciocho meses: la televisión dicta cursos a domicilio.

—Fue como en la tele— declaró el niño de seis años que asesinó a una compañerita de su edad, en Michigan, en el invierno de este año.